



**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL
ELABORADO PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE
EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

ORIENTADOR: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Ana Maria Silva Santos

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

André Filipe Faria Fernandes da Cunha

2013

À minha grande família e, em especial, à Gu

Resumo

Este relatório sobre a atividade profissional visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Estabelece-se uma reflexão orientada sobre o percurso profissional do autor, assente numa narrativa docente e em contextos educativos escolar e extraescolar. O relatório abrange os anos de 1993 a 2013. Inicia-se com a lecionação de Educação Física e o exercício de cargos em três escolas da Grande Lisboa, durante sete anos; passa pelo cumprimento de funções técnico-pedagógicas na administração pública desportiva, por nove anos; e finda com o apoio técnico na administração pública educativa da Região Autónoma da Madeira, nos últimos quatro anos. Os projetos mais significantes são apresentados numa perspetiva de evolução dos conhecimentos e competências, com reflexos na capacidade docente do autor. Discute-se o estatuto da Educação Física e a sua relevância como espaço educativo essencial. Aborda-se o processo de ensino-aprendizagem de modo contextual e sublinha-se uma perspetiva holística na Educação. A diversidade de experiências profissionais do autor – professor de Educação Física, treinador, técnico superior na administração pública, organizador de eventos, editor, produtor e gestor de conteúdos multimédia, comunicador institucional ou assessor técnico – é considerada como contributo para um perfil abrangente de desempenho docente.

Palavras-Chave – Educação Física, Escola, Professor, Ensino-Aprendizagem, Desporto

Abstract

This report on a professional activity is aimed at obtaining a Masters Degree in Teaching Physical Education at Basic and Secondary Education. An oriented reflection on the author's career is developed, based on a teaching narrative and on scholar and extrascholar contexts. It covers the professional activities between 1993 and 2013. Starts with the Physical Education teaching and executive responsibilities in three schools of the Great Lisbon Area for seven years, continues with technical and pedagogical functions in sports administration for nine years, and ends with the technical support responsibilities in educational public administration of the Autonomous Region of Madeira, on the last four years. The most significant projects are presented from the perspective of knowledge and skills development, with influences on the author's teaching ability. The physical education's status and its relevance as a vital educational space are argued. It discusses the teaching and learning in a contextual way and underlines the holistic perspective in education. The diverse professional experiences of the author – as physical education teacher, coach, senior official in public administration, event organizer, editor, producer and multimedia content manager, institutional communicator or technical adviser – are considered a contribution to a comprehensive profile of the teaching performance.

Keywords – Physical Education, School, Teacher, Teaching and Learning, Sport

Índice

1. Introdução.....	9
2. Contextualização – Períodos profissionais.....	11
2.1. Escolas – de 1993 a 2000.....	11
2.1.1. Dados comparados das freguesias das três escolas.....	11
2.1.2. Escola Secundária de Alvide (1993/1995).....	12
2.1.3. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro (1995/1996).....	14
2.1.4. Escola Secundária Fernando Namora (1996/2000).....	16
2.2. Administração Pública Desportiva – de 2000 a 2009.....	21
2.3. Administração Pública Regional Educativa – a partir de 2009.....	22
2.3.1. Sobre a SREC e a SRE.....	23
2.3.2. Região Autónoma da Madeira e Educação.....	24
2.3.3. Instalações desportivas e escolas.....	25
2.3.4. Região Autónoma da Madeira e Desporto Escolar.....	26
3. Projetos/Áreas profissionais relevantes.....	28
3.1. Râguebi na escola.....	28
3.2. Atividades de Exploração da Natureza e Educação.....	30
3.3. História da Educação Física.....	32
3.4. Estatuto da Educação Física.....	33
3.5. Documentação, informação e edição.....	36
3.6. Terminologia Associada ao Desporto.....	37
3.7. Canais de comunicação na Educação.....	39
3.8. ‘O Desporto e o Mar’.....	41
3.9. Nova ortografia no sistema educativo.....	42
4. Atividade de acordo com o perfil e os padrões de desempenho docente.....	45
4.1. Vertente Profissional Social e Ética.....	45
4.1.1. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional.....	45
4.1.2. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.....	46
4.1.3. Compromisso com o grupo de pares e com a escola.....	48
4.2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....	49
4.2.1. Preparação e Organização das Atividades Letivas.....	49
4.2.3. Relação Pedagógica com os Alunos.....	60
4.2.4. Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos.....	61
4.3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa.....	67
4.3.1. Contributo para a Realização dos Objetivos e Metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades.....	67
4.3.2. Participação nas Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica e nos Órgãos de Administração e Gestão.....	70
4.3.3. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.....	72
4.4. Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida.....	72
5. Reflexão Final.....	77
6. Bibliografia.....	79
7. Anexos.....	81

Índice de Figuras

Figura 1. Organograma dos órgãos de administração e gestão (escola secundária) – de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91.....	13
Figura 2. Imagem de satélite da Escola Secundária de Alvide.....	14
Figura 3. Imagem de satélite da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro	15
Figura 4. Organograma dos órgãos de administração e gestão – de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a Lei n.º 24/99.....	17
Figura 5. Imagem de satélite da Escola Secundária Fernando Namora.....	18

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos alunos da ESN em 1999/2000 por tipo e nível de ensino	18
Tabela 2. Número e percentagem de alunos matriculados e adultos em atividades de educação e formação por nível de ensino e sexo (adaptado de Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012a).....	24
Tabela 3. Atributos em relação à ocorrência de critérios de êxito	65
Tabela 4. Equivalência entre as observações em exercício-critério/jogo condicionado e a classificação no domínio motor (por matéria) – 5, 10 ou 15 componentes críticas.....	66

Siglas, acrónimos e abreviaturas

2EB – Segundo ciclo do ensino básico
2x1 – Dois contra um
3C/S – Terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário
3x2 – Três contra dois
AAPERH – American Association for Health, Physical Education, and Recreation
AE – Assembleia de Escola
AIT – Associação de Informação Terminológica
AJ – Atraso justificado
ATR – Atraso
BMX – Bicicleta de crosse, bicicrosse
BND – Biblioteca Nacional do Desporto
BTT – Bicicleta de todo-o-terreno, ciclismo de montanha
CAAD – Complexo de Apoio às Atividades Desportivas
CAR – Comissão de Apoio ao Retornado
CEB – Ciclo do ensino básico
CEFD – Centro de Estudos e Formação Desportiva
Censos – Recenseamentos da População e Habitação
Ciberdúvidas – Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (portal)
CNE – Corpo Nacional de Escutas
DC – Domínio cognitivo
DE – Desporto Escolar
DM – Domínio motor
DRE – Direção Regional de Educação
DREER – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação
DRJD – Direção Regional da Juventude e Desporto
DRPRI – Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas

DRRHAE – Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa
DSA – Domínio socioafetivo
DSDE – Direção de Serviços do Desporto Escolar
EB23MSC – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro
EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora
EF – Educação Física
ESA – Escola Secundária de Alvide
ESFN – Escola Secundária Fernando Namora
F – Falta
FEPSAC – [sigla francesa de] Federação Europeia de Psicologia do Desporto
FF – Falta em dois tempos consecutivos
FitnessGram® – [marca registada de] Bateria de testes para educação e avaliação da aptidão e atividade física da criança e do adolescente
FMH – Faculdade de Motricidade Humana
FPR – Federação Portuguesa de Rugby
FTD – Formação Técnica de Desporto
GCDE – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar
GSRE – Gabinete do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos
GSREC – Gabinete do Secretário Regional de Educação e Cultura
HBG – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
IASI – [sigla inglesa de] Associação Internacional de Informação Desportiva
IDP – Instituto do Desporto de Portugal
IDP, I.P. – Instituto do Desporto de Portugal, Instituto Público
IDRAM – Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira
ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
IND – Instituto Nacional do Desporto
INE – Instituto Nacional de Estatística
INEF – Instituto Nacional de Educação Física
Intervir+ – Programa Operacional de Valorização do Potencial Económico e Coesão Territorial da RAM
ISEF – Instituto Superior de Educação Física
Lince – Conversor automático para a nova ortografia
PEA – Processo de ensino-aprendizagem
PEE – Projeto educativo de escola
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
M – Ausência de material
MDO – Multiatividades Desportivas de *Outdoor*
NF – Nota final
NUTS – Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos
RAM – Região Autónoma da Madeira
SANAS Madeira – Associação Madeirense para Socorro no Mar
SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social
SLP – Sociedade de Língua Portuguesa
SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física
SRE – Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura
TIC – Tecnologias de informação e comunicação
TPA – Tempo potencial de aprendizagem
VOP – Vocabulário Ortográfico do Português
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem está no cerne da docência e deverá contribuir para o desenvolvimento multidimensional de cada aluno.

Partindo desta premissa, este relatório final de mestrado visa cumprir três objetivos essenciais:

- Cumprir as recomendações do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e os requisitos estabelecidos pela Faculdade de Motricidade Humana para a creditação da formação de licenciaturas anteriores ao processo de Bolonha, com vista à obtenção, pelo autor, do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, por via de relatório pormenorizado da sua atividade profissional;
- Efetuar uma reflexão orientada sobre o seu percurso profissional e pessoal, assente numa narrativa docente e em contributos de contextos educativos escolares e extraescolares diversificados;
- Concorrer para a elevação da Educação Física enquanto espaço educativo essencial na escolarização de crianças e jovens, bem como evidenciar a relevância de percursos abrangentes para a valorização profissional docente, em amplitude e profundidade.

Consciente de que – a bem de uma reflexão significativa – este documento extravasa os últimos quatro anos da sua atividade letiva (1996/1997 a 1999/2000), o autor ambicionou, deste modo, prover o enriquecimento desta sua narrativa docente. A diversidade de experiências contribuiu, decisivamente, para que adotasse uma perspetiva holística da educação.

Neste âmbito, Oliveira (2002) refere que o Holismo – enquanto corrente epistemológica – procura «compreender fenómenos pela interacção global de vários níveis, ou de várias dimensões, desses fenómenos», mas preconiza que «não só se tem que ter em conta a dimensão global do funcionamento dos sistemas para a compreensão da interacção causal de acontecimentos dentro dos sistemas, como também se deve compreender o funcionamento global tendo em conta as interações internas entre elementos desse sistema».

Desta forma, ao valorizar o global e, simultaneamente, as interações a diferentes níveis, esta perspetiva fundamenta o pensamento educativo do autor e justifica, consequentemente, a amplitude e a diversidade deste relatório.

A abrangência e a integração que procurou no seu desenvolvimento pessoal refletiu-se no seu percurso profissional, enquanto professor de Educação Física, treinador, técnico superior na administração pública, organizador de eventos, editor, produtor e gestor de conteúdos multimédia, comunicador institucional ou assessor técnico.

Optou por realizar um relatório centrado no contexto do desenvolvimento pessoal – em relações, conhecimentos e competências – e a ligação deste desenvolvimento com a evolução da sua capacidade profissional. Esta escolha surge como a mais coerente perante o seu percurso profissional e o tipo de funções que desempenhou, porquanto não se encontra, de momento, a exercer a docência, embora a mantenha como referência e latente oportunidade num quadro de evolução do seu enquadramento profissional.

Este documento principia com uma contextualização do percurso do autor – organizado por períodos laborais – em que aborda, comparativamente, as três escolas onde lecionou, partindo do enquadramento da comunidade educativa e chegando ao

grupo/departamento de Educação Física. Cruza, ainda, a administração pública desportiva, detendo-se na administração pública educativa regional.

Em seguida, o autor apresenta projetos e áreas que dão vida aos períodos acima identificados, como sejam o Râguebi na escola, as Atividades de exploração da natureza e Educação, a História da Educação Física, o Estatuto da Educação Física, a Terminologia Associada ao Desporto, a Documentação, informação e edição, os Canais de comunicação na Educação, 'O Desporto e o Mar' e a Nova ortografia no sistema educativo.

Esta escolha sustenta-se na especificidade e na relevância dos mesmos, na existência de evidências verificáveis, na sua representatividade para o constructo pessoal do autor sobre a Educação e a Educação Física, bem como no contributo da sua experiência docente para a qualidade de execução de funções fora do contexto escolar estrito e vice-versa. O seu percurso profissional não se restringe, naturalmente, a estes projetos/áreas, mas ficou, claramente, mais significativa devido à sua existência.

No fulcro do relatório, o autor analisa a Atividade de acordo com o perfil e os padrões de desempenho docente, em diferentes dimensões. Vertente profissional, social e ética, Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, Participação na escola e relação com a comunidade educativa, e Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida são esmiuçados em subalíneas, numa permanente reflexão contextual e referenciada da sua prática docente. A adequação ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e aos padrões de desempenho docente assoma como necessária; surge focada na identificação de exemplos pertinentes da atividade profissional do autor, mais do que na exposição de uma prática docente confinada a uma comunidade educativa específica, apesar da predominância – no articulado do texto – da última experiência letiva do autor. Tendo sido um dos casos observados no âmbito da tese de doutoramento do Prof. Doutor Marcos Onofre, o autor recorre, ainda, como auxiliar na sua reflexão, aos conteúdos do estudo específico do seu caso, mediante cópia então fornecida pelo investigador, sob compromisso de anonimato.

Na reflexão final (que não finda), avalia o cumprimento dos três objetivos que estabelece neste introito e cogita sobre oportunidades futuras.

Sabendo, de antemão, que a estrutura menos ortodoxa deste relatório comporta riscos, o autor não poderia, em consciência, deixar de optar por esta visão global e integrada como essencial na docência, no esteio de Onofre (2003), quando refere que «o conhecimento prático pressupõe um modo holístico de construção e utilização da informação, que deve reflectir a indissociabilidade entre as diferentes dimensões do conhecimento, o que justifica que a formação inicial dos professores deve ponderar uma verdadeira integração entre a formação pedagógica, a formação científica, a formação cultural, e a formação prática». Neste contexto, o desenvolvimento do aluno, bem como a valorização da Educação Física e dos seus profissionais são linhas que perpassam toda a reflexão.

2. Contextualização – Períodos profissionais

A organização interna deste capítulo visa apresentar a riqueza e a diversidade de contextos onde o autor exerceu funções e fundamentar a asserção de que essas características tornaram o autor um profissional com mais competências e conhecimentos relevantes para a docência.

De 1993 a 2000, exerceu funções como professor de Educação Física em três escolas da Grande Lisboa e, de 2000 a 2007, foi docente requisitado em funções técnico-pedagógicas na administração pública desportiva (no CEFD e no IDP). Em 2007, passou para o quadro da administração pública desportiva (no IDP), como técnico superior, sendo que, do início de 2009 ao final de 2011, exerceu funções como membro do Gabinete do Secretário Regional de Educação e Cultura (GSREC) da Região Autónoma da Madeira (RAM). Na nova legislatura regional, manteve-se no mesmo cargo, desta feita na nova Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRE).

2.1. Escolas – de 1993 a 2000

Sobre este período de 1993 a 2000, em que o autor lecionou em três escolas diferentes – Escola Secundária de Alvide (freguesia de Alcabideche), Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro (Camarate) e Escola Secundária Fernando Namora (Brandoa) –, mais do que uma caracterização exaustiva dos estabelecimentos de ensino na época (difícil, imprecisa e enviesada, a esta distância), apresentam-se dados gerais que permitam perceber o tipo de escola e de comunidade educativa em que esteve inserido, bem como os espaços onde decorriam as suas aulas.

Deliberadamente, o autor reservou grande parte da reflexão sobre a influência direta dos contextos na prática docente quotidiana para o capítulo 4, em que se abordam as dimensões dessa mesma prática. Com esta opção, estes contextos são avocados à medida que se revelam na análise do trabalho diário do professor, privilegiando a congruência dessa reflexão.

Por coerência temporal e para evitar anacronismos, selecionaram-se dados próximos dos períodos em análise, procurando que fossem relevantes para a sua contextualização. Para melhorar a perceção sobre as comunidades educativas em causa, são apresentados, de seguida, alguns dados comparados entre as freguesias das três escolas. Deste modo, sempre que pertinente, optou-se por datas similares, mormente na caracterização comparativa entre as freguesias, recorrendo a dados do Censos 2001.

2.1.1. Dados comparados das freguesias das três escolas

A sub-região da Grande Lisboa – NUTS III, na versão de 2002 – abarca nove municípios, dentre os quais, Amadora, Cascais e Loures, onde se inserem as três escolas onde lecionou. Abrange 1 382 km² de área com uma população residente de 1 947 261 (Instituto Nacional de Estatística, 2001). De seguida, analisam-se alguns dados comparados entre as três freguesias – Alcabideche, Camarate e Brandoa – das escolas em causa, disponíveis no portal do INE (<http://www.ine.pt/xportal>, consultado em 11 e 12 de novembro de 2012).

As condições de habitabilidade das famílias auxiliam na tipificação da realidade socioeconómica vivida pelos alunos de cada comunidade educativa. A freguesia de Alcabideche surgia com os indicadores mais favoráveis, como sejam as menores proporções de população residente em alojamentos familiares não clássicos (0,80%), de edifícios muito degradados (1,70%) e de alojamentos superlotados (21,80%), bem como a menor densidade populacional (809,91 habitantes/m²).

Camarate destacava-se pela negativa nas maiores proporções de população residente em alojamentos familiares não clássicos (5,40%) e de alojamentos familiares sem pelo menos uma infraestrutura básica (6,26%).

A freguesia da Brandoa distinguia-se das anteriores na maior densidade populacional (7087,38 habitantes/m²), o dobro de Camarate (3413,89 habitantes/m²) e quase dez vezes mais do que Alcabideche (809,91 habitantes/m²).

Relativamente à qualificação académica, nas três freguesias, existia uma diferença acentuada entre os sexos nas categorias “não sabe ler nem escrever” e “sabe ler e escrever sem possuir qualquer grau”, com clara desvantagem para as mulheres. Os homens estavam em maior número nas categorias de qualificação com o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), sendo que, no ensino secundário, os sexos equivaliam-se, exceto em Alcabideche, onde o feminino (2413) levava vantagem sobre o masculino (2177). No ensino médio, os homens apresentavam-se em maior número. No superior, registava-se um maior número de bacharelatos e licenciaturas de mulheres.

A proporção da população residente com pelo menos a escolaridade obrigatória em Alcabideche era superior (47,69%) à de Camarate (36,02%) e Brandoa (35,4%). Com o ensino superior completo, a diferença era, igualmente, assinalável, visto Alcabideche apresentar 9,61% da população com esta escolaridade, por contraponto aos pouco mais de 3% das duas outras freguesias.

Camarate possuía uma taxa de abandono escolar de 4,01%, cerca do dobro de Alcabideche e Brandoa. Por sua vez, Alcabideche tinha uma taxa de analfabetismo mais reduzida (6,29%) do que as outras freguesias (mais de 8%).

Por último, ainda no ano de 2001, a proporção da população residente de nacionalidade estrangeira era de 4,8% em Alcabideche, 6,75% em Camarate e 5,59% na Brandoa.

2.1.2. Escola Secundária de Alvide (1993/1995)

Em 1993/1994, realizou o estágio pedagógico integrado da Licenciatura em Educação Física e Desporto na, então, Escola Secundária de Alvide, da freguesia de Alcabideche no concelho de Cascais, lecionando turmas dos 7.º e 9.º anos de escolaridade.

No ano probatório que se lhe seguiu, foi colocado na mesma escola, lecionando turmas do 8.º, 10.º e 11.º anos. Assumiu funções de Coordenador do Clube de Desporto Escolar e prestou apoio pedagógico a um aluno com paralisia cerebral.

A escola ficava situada a pouca distância do largo central de Alvide, na rua das Padarias, localidade posicionada no topo de uma elevação e 2 km a norte da cidade de Cascais.

De acordo com a Junta de Freguesia de Alcabideche (<http://www.jf-alcabideche.pt>), consultado em 10 de dezembro de 2012), sobre a freguesia onde Alvide se integrava:

«Alcabideche foi habitada por povos de diversas culturas e origens, tendo sido particularmente marcante a presença da civilização árabe. Os "toponimis-tas" mais conceituados crêem que Alcabideche significa "Fonte de Água"».

A estrutura dos órgãos de administração e gestão escolares era, na época, a estatuída no regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 172/91). Na figura 1, apresenta-se esta estrutura de modo esquemático, incluindo os elementos de cada órgão, para uma melhor perceção. Na constituição do Conselho de Escola, os números de professores, alunos e pais/encarregados de educação apresentados são os relativos ao facto de a ESA ser, então, uma escola com ensino secundário.

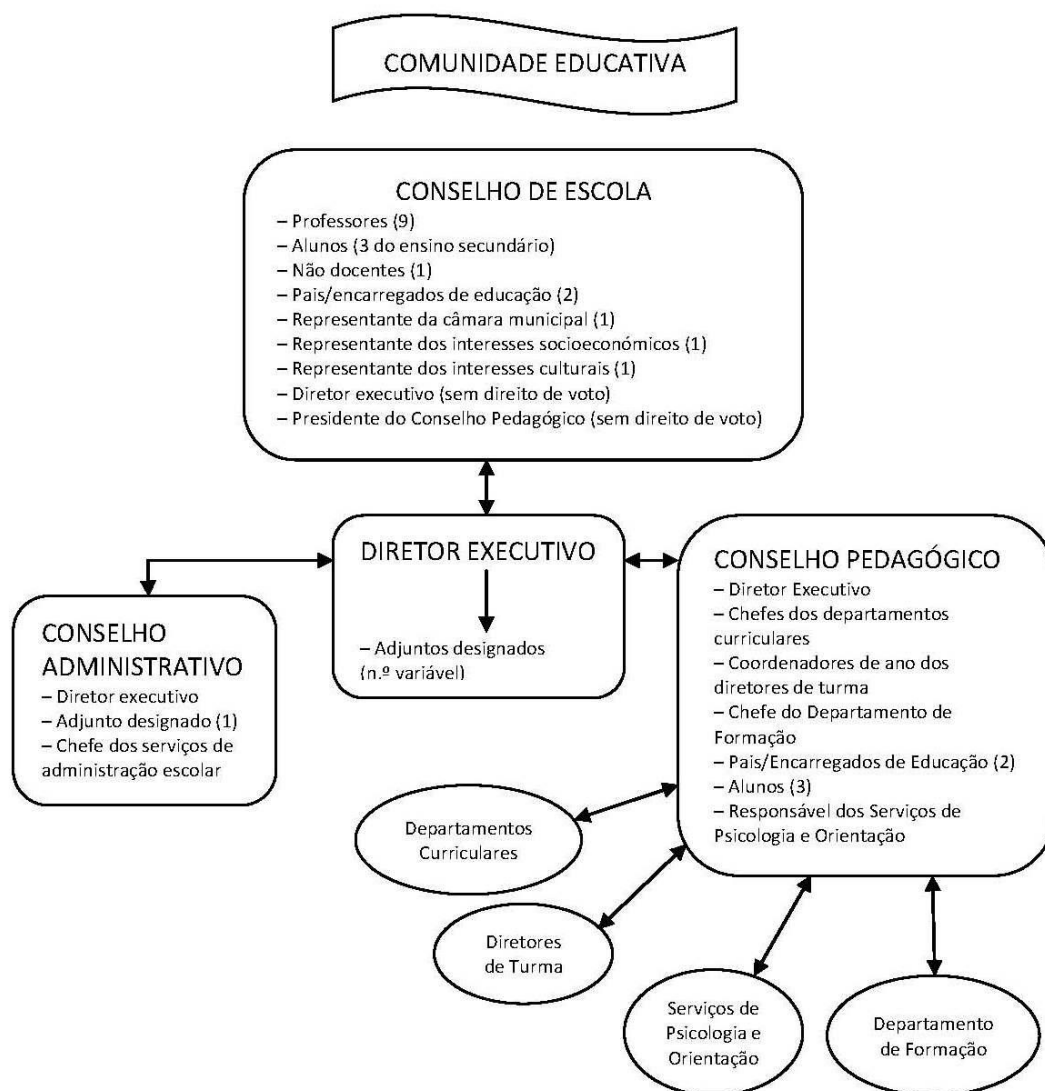


Figura 1. Organograma dos órgãos de administração e gestão (escola secundária) – de acordo com o Decreto-Lei n.º 172/91 (adaptado de Alves, 2012)

No ano letivo de 1994/1995, a Escola Secundária de Alvide integrava 45 turmas do 7.º ao 12.º anos.

Neste período de tempo, o departamento curricular correspondia ao Grupo de Educação Física e abrangia nove professores com diferentes tipos de vinculação, como sejam três professores efetivos (um orientador de estágio), três estagiários (da Faculdade de Motricidade Humana), um professor licenciado de nomeação provisória profissionalizado e dois professores licenciados de nomeação provisória não profissionalizados.

Na figura 2, é possível observar o espaço ocupado pela ESA e a sua envolvente.



Figura 2. Imagem de satélite da Escola Secundária de Alvide

A escola apresentava 7 pavilhões – incluindo um polivalente-administrativo, onde se encontrava a biblioteca escolar – e um campo de jogos descoberto em alcatrão com pista de atletismo envolvente e balneários anexos com sala de arrumos, circundados por uma área verde com circuito de manutenção e caminhos de terra batida; ocupava uma área total de 6 334m² (<http://www.esalvide.edu.pt>, consultado em 10 de dezembro de 2012).

No ano de 1996, as instalações desportivas foram melhoradas com a inauguração do pavilhão desportivo, pouco depois de o autor ter sido destacado para outra escola.

2.1.3. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro (1995/1996)

Assumi a condição de Professor do Quadro de Nomeação Definitiva em 1995/1996, tendo exercido, como docente destacado, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro (EB23MSC), sita em Camarate, na freguesia homónima do concelho de Loures. Teve a seu cargo turmas do 7.º ano de escolaridade.

A escola ficava situada no Alto de Camarate, cujo espaço em tempos havia feito parte da antiga Quinta das Portas de Ferro, junto ao bairro da CAR (Comissão de Apoio ao Retornado) e ao cemitério novo de Camarate. Segundo o espaço da Junta de

Freguesia de Camarate na Internet (<http://www.jfcamarate.pt>, consultado em 12 de dezembro de 2012):

«Camarate é uma Freguesia integrante do Município de Loures, tem uma área de 5,17 km², tendo, de acordo com os dados dos censos de 2011, 19 789 habitantes e uma densidade populacional de 3 827,7 h/km².

Localizada na parte oriental do concelho, confina com as freguesias de Frielas (a noroeste), Apelação (a norte), Unhos (a nordeste), Sacavém (a este), Prior Velho a sudeste), Santa Maria dos Olivais - Lisboa (no extremo sudeste), Charneca - Lisboa (a sul), Ameixoeira - Lisboa (a sudoeste), e Olival de Basto - Odivelas (a sudoeste). O Aeroporto de Lisboa ocupa parte da zona meridional da freguesia.

Camarate é a freguesia mais populosa da zona oriental do concelho de Loures. A sua proximidade a Lisboa fê-la destino de milhares de migrantes, que a partir de meados do século XX chegaram à capital. Esse período moldou definitivamente a sua morfologia urbana e social.».

Neste ano letivo, a estrutura de organização interna escolar era idêntica à que o autor havia encontrado quando lecionava na ESA, a qual surge reproduzida na figura 1. No entanto, como na EB23MSC não se ministrava o ensino secundário, na constituição do Conselho de Escola, os professores eram em número de sete, os pais/encarregados de educação em número de três, não tendo, os alunos, assento neste órgão.

Apesar de estar consignada legalmente a sua existência, na época, o projeto educativo de escola não estava formalizado, o que foi confirmado pela atual direção.

No ano letivo de 1995/1996, estavam matriculados 1109 alunos na EB23MSC, sendo que 629 eram do 2.º ciclo do ensino básico e 480 alunos do 3.º ciclo, segundo informação do estabelecimento de ensino.

O departamento curricular correspondia ao grupo de Educação Física, constituído por sete professores com vários tipos de vinculação, mas na sua maioria com a condição de Professor do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) da EB23MSC.

Na figura 3, observa-se o espaço ocupado pela escola e a sua envolvente.



Figura 3. Imagem de satélite da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro

A escola tinha nove pavilhões, com um espaço coberto com muito precárias condições e pobremente apetrechado, e que, por esse motivo, tinha uma utilização ínfima. Dispunha de um campo polidesportivo descoberto de alcatrão e de um campo de futebol pelado, com pista de 400m de atletismo em terra batida. Estes espaços eram complementados por uma pista de atletismo de 60m em alcatrão com caixa de saltos e espaço para lançamentos. A sala do grupo de Educação Física continha um espaço de arrumos. Os espaços construídos eram circundados por uma ampla área aberta em terra no perímetro da EB23MSC.

2.1.4. Escola Secundária Fernando Namora (1996/2000)

No ano letivo 1996/1997, o autor foi destacado para a Escola Secundária Fernando Namora (ESFN), localizada na Brandoa, freguesia do concelho da Amadora. Lecionou turmas dos 10.º, 11.º e 12.º anos, tendo sido responsável pelo grupo/equipa de Basquetebol no escalão de iniciados masculinos.

Continuou destacado na ESFN em 1997/1998, com docência de turmas dos 8.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade. Foi diretor de turma do 9.º ano e corresponsável do Núcleo de Atividades de Ar Livre do Clube do Desporto Escolar com mais dois colegas.

Em 1998/1999, manteve-se como professor destacado na ESFN, com turmas dos 10.º e 12.º anos. Neste ano e no seguinte, foi responsável pelo Núcleo de Râguebi do Clube do Desporto Escolar e membro do secretariado dos Exames Nacionais.

O autor ficou efetivo no quadro desta escola em 1999/2000, ano letivo em que lecionou o 11.º ano de escolaridade, foi eleito para a Assembleia de Escola e designado, por esse órgão de gestão, para a Comissão de Acompanhamento das Eleições ao Conselho Executivo.

A escola situava-se na localidade da Brandoa, sede da freguesia com o mesmo nome, num local que incluía outros estabelecimentos de educação e ensino. Tendo, como fonte, o sítio da Junta de Freguesia da Brandoa na Internet (<http://www.jf-brandoa.pt>, consultado em 12 de dezembro de 2012), a freguesia caracteriza-se como:

«Ocupando uma área de 318,90 hectares, de relevo bastante acidentado, a freguesia da Brandoa foi criada em 11 de Setembro de 1979. Apresenta um índice de ocupação de solo e densidade de valor médio, caracterizando-se por uma ocupação descontínua do espaço.

O seu território apresenta um povoamento muito antigo, que se encontra documentado desde o Paleolítico Médio. Por volta do séc. III a.C. terá aqui existido um povoado da Idade do Ferro, situado no monte onde foi erguida a Fábrica dos Ossos. Bem documentada está também a presença romana que, pelos finais do século II, deu origem à "villa" rústica da Quinta da Bolacha, construída para apoio à exploração mineira da "calcedónia".

As origens nacionais da freguesia parecem encontrar-se na Quinta da Brandoa, já referida num empenhamento de 1575. Era seu proprietário Jerónimo Vaz Brandão. Mais tarde, em 1682, a quinta aparece nas mãos de Maria Brandoa, filha daquele. O topónimo Brandoa parece ser de origem céltica.»

Nos dois primeiros anos letivos, 1996/1997 e 1997/1998, a estrutura de organização interna escolar era a reproduzida na figura 1. De 1998/1999 a 1999/2000, a ESFN foi reorganizada de acordo com um novo modelo, decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e ajustado de seguida com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99. A sua estrutura organizativa era a reproduzida na figura 4.

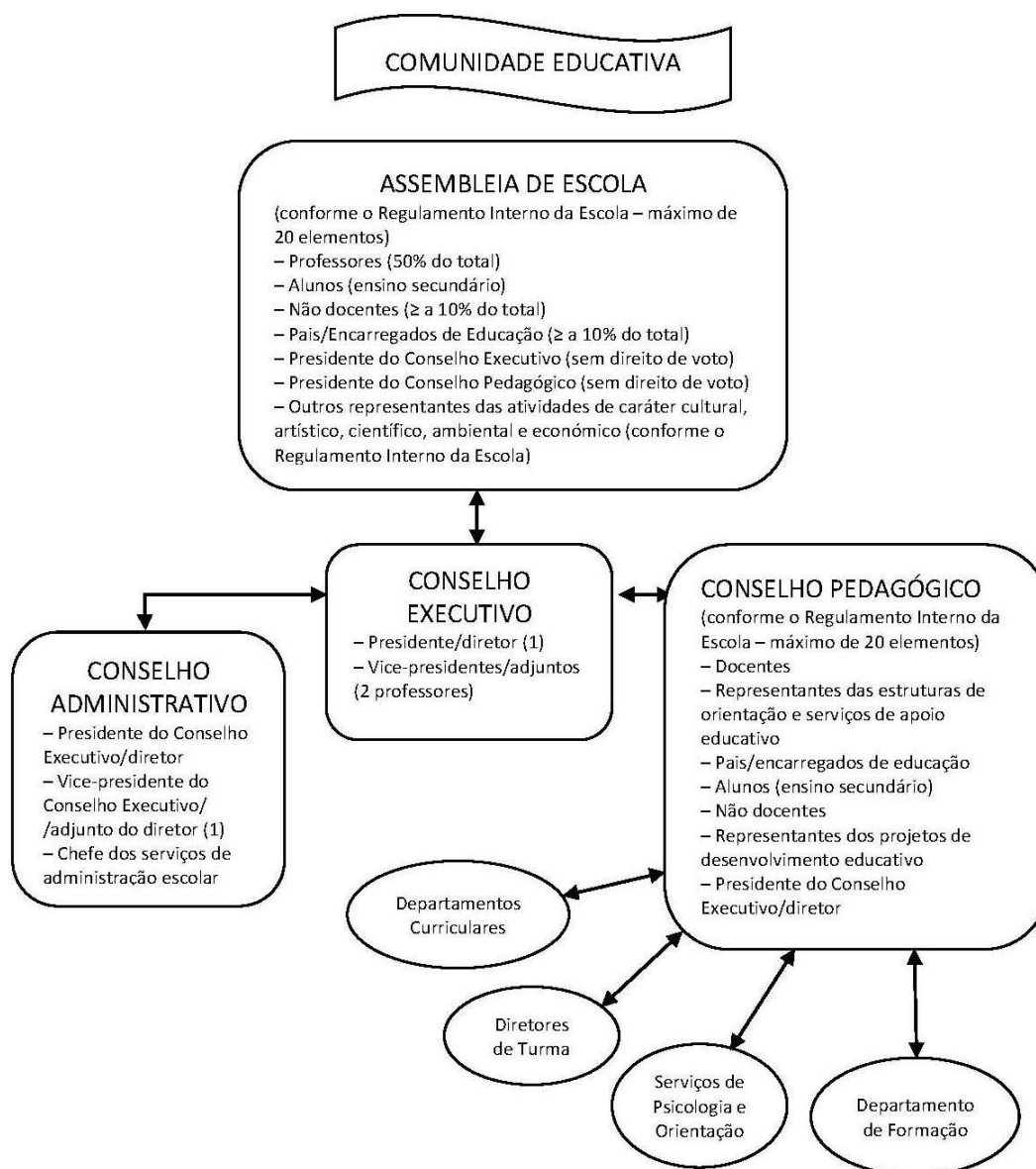


Figura 4. Organograma dos órgãos de administração e gestão – de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a Lei n.º 24/99 (adaptado de Alves, 2012)

Este modelo veio a ser substituído, posteriormente, na sequência da aprovação do atual regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008).

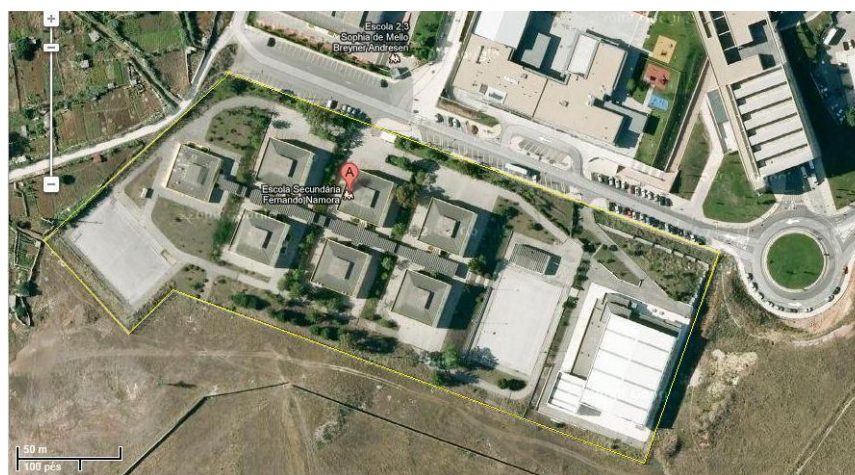
No ano letivo de 1999/2000, de acordo com o projeto educativo de escola (PEE) aprovado para o biénio 1999/2000 e 2000/2001 (Escola Secundária Fernando Namora, 1999) (anexo 2), a ESFN tinha um corpo docente de 133 professores, em que 70% pertenciam ao quadro de nomeação definitiva. Contava com 14 funcionários administrativos, 39 funcionários auxiliares da ação educativa (22 do quadro) e 2 guardas-noturnos. Nesse ano, os alunos que frequentavam os diferentes níveis de ensino estavam distribuídos de acordo com a tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos alunos da ESNF em 1999/2000 por tipo e nível de ensino

Tipo e nível de ensino	Ano de escolaridade	N.º de turmas	N.º de alunos
3.º ciclo do ensino básico diurno	Total	9	177
	7.º ano	3	50
	8.º ano	3	55
	9.º ano	3	72
Ensino secundário diurno (todos os agrupamentos e dois cursos tecnológicos – animação social e administração)	Total	29	866
	10.º ano	11	355
	11.º ano	9	220
	12.º ano	9	291
Ensino recorrente noturno (3.º ciclo do ensino básico, curso secundário geral, cursos secundários técnicos – técnico de contabilidade e técnico de secretariado)		11	295
Total da escola		49	1338

Nos anos em que lecionou nesta escola, o grupo de Educação Física teria uma dimensão de nove professores, com vários tipos de vinculação. Com a introdução das alterações legais acima referidas e a sua aplicação na ESNF, a Educação Física e a Formação Técnica de Desporto passaram a estar integradas no novel Departamento Curricular de Expressões, juntamente com as áreas disciplinares de Artes Visuais e de Educação Tecnológica. Já em 2000/2001, no ano letivo em que o autor iniciou a sua requisição para o Centro de Estudos e Formação Desportiva (CEFD), foi criado um núcleo de estágio de Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana.

Na figura 5, é possível observar o espaço ocupado pela ESNF e a sua envolvente.

**Figura 5.** Imagem de satélite da Escola Secundária Fernando Namora

Em 1999/2000, a escola apresentava oito pavilhões, um com diversos serviços administrativos e de apoio, outro que incluía bar/espço de convívio e papelaria, o refeitório, o pavilhão desportivo e os restantes com diversos espaços letivos. O pavilhão desportivo – inaugurado em 1999 e bem apetrechado – era constituído por um campo polidesportivo com dimensões para futsal/andebol, que permitia individualizar transversalmente três campos de basquetebol/voleibol por meio de cortinas separadoras, dispondo de parede de escalada num dos topos e apetrechamento para salto em altura; incluía, ainda, um ginásio específico para atividades gímnicas (solo, aparelhos,

minitrampolim e espaldares), um espaço apetrechado como sala de aula simples, balneários, uma arrecadação de material e uma sala dos professores de Educação Física (com pequenos balneários). De modo complementar, existiam dois campos polidesportivos descobertos de alcatrão, ambos circundados por pista de atletismo e com caixa de saltos anexa. Associado ao polidesportivo coberto que estava situado junto ao pavilhão desportivo, existia um anexo com balneários e sala de arrumos (que, antes da construção do pavilhão, servia como sala de professores de Educação Física).

A sua organização por espaços era a seguinte: o espaço 1 reunia o campo 1 e 2 do pavilhão, incluindo dois terços do campo de futsal/andebol e dois campos de basquetebol/voleibol. O espaço 2 era composto pelo campo 3 do pavilhão, abrangendo um terço do campo de futsal/andebol, um campo de basquetebol/voleibol, espaldares, parede de escalada e apetrechamento para salto em altura. O espaço 3 equivalia ao pavilhão de ginástica. O espaço 4 abarcava todos os espaços exteriores já mencionados. No anexo 3, é possível consultar o plano de rotação de espaços em 2007/2008, cuja distribuição dos espaços é similar à utilizada nos anos seguintes à inauguração do pavilhão, em 19 de abril de 1999.

A área desportiva da escola é de 1 504 m², segundo a Junta de Freguesia da Brandoa (<http://www.jf-brandoa.pt>, consultado em 14 de dezembro de 2012).

Perante o contexto educativo das três freguesias, a necessidade de melhorar as qualificações académicas de mulheres e homens era premente. Enquanto docente e diretor de turma, sensibilizava os alunos e os encarregados de educação para a importância de uma educação integral e prolongada, apesar da dificuldade em convencer algumas famílias dessa relevância para o desenvolvimento significativo de cada pessoa.

Os alunos da escola de Alvide apresentavam melhores condições socioeconómicas que os de Camarate e Brandoa, embora alguns deles tivessem limitações financeiras que condicionavam o tipo de equipamento desportivo com que se apresentavam nas aulas. Nas três escolas, estes casos eram inofismáveis e influenciavam a preparação do trabalho diário nas aulas, como se constata no capítulo 4. Apesar de tudo, na ESA, as melhores condições gerais permitiam a realização de uma ou outra atividade não letiva em que os alunos usavam o próprio material, como sejam bicicletas de montanha ou de BMX.

A atenuação do impacto destas diferenças era uma preocupação presente na sua prática e na da generalidade dos colegas. Por exemplo, a inscrição nas atividades do Núcleo de Atividades de Ar Livre, muito requeridas pelos alunos da ESFN, era condicionada pelo aproveitamento académico ou pela necessidade de recuperação de alunos com problemas comportamentais assinalados, mas nenhum aluno deixou de participar devido a limitações financeiras, por via de uma gestão cuidadosa.

Por vezes, as interligações sociais das organizações e dos seus elementos permitem suprir limitações financeiras pela angariação de recursos alternativos, como se verá em alguns projetos apresentados no capítulo 3. A realização de projetos com poucos recursos financeiros foi uma capacidade que o autor desenvolveu no contexto escolar com o contributo decisivo dos colegas.

A evolução nos modelos de gestão e administração escolar propiciou ao autor a experiência de pertencer à Assembleia de Escola, na ESFN, melhorando a sua capacidade de intervenção democrática e aumentando a sua consciência em relação aos problemas educativos ao nível da escola-organização; o que será avocado em algumas passagens no capítulo 4. Para além disso, o autor sentiu uma ligeira melhoria na

participação dos professores na vida interna da escola, embora tal sensação se possa dever à sua maior imiscuição nas questões organizacionais e ao facto de a escola ter passado por mudanças assinaláveis na composição dos seus órgãos de gestão e administração.

Não chegou a experienciar a lógica de agrupamento de escolas, embora considere que a articulação vertical e horizontal tenha algumas virtudes teóricas no âmbito da congruência educativa. No entanto, esta lógica acarreta o risco de as economias de escala poderem ser elevadas a verdade suprema, em detrimento dos valores educativos. Além disso, o aumento de burocracia despicienda emerge, ao autor, como inevitabilidade deste modelo.

A criação do Departamento de Expressões, na ESNF, decorrente da alteração legal referida, trouxe ao grupo disciplinar de Educação Física uma nova realidade orgânica. Apesar disso, no único ano letivo em que o autor contactou com esta novidade, a articulação entre as áreas disciplinares abrangidas era, basicamente, idêntica ao que sempre havia sido. Não se registava qualquer antagonismo entre os professores das diferentes áreas, mas, apesar de um esforço sincero para uma interseção de projetos, não se vislumbrou um aumento significativo nas cooperações. Curiosamente, embora tenha mantido o contacto com o grupo de EF nos anos seguintes, o autor não recorda qualquer encontro social em que os outros professores do departamento tenham estado presentes, o que reforça essa asserção.

No capítulo 4, ao abordar os domínios da sua prática docente, o autor também analisa características dos três grupos de educação física que influenciavam o seu dia a dia de trabalho.

As instalações escolares foram sempre um fator condicionante da prática docente do autor: limitativas – muitas vezes – ou potenciadoras e desafiantes – algumas vezes. Os fatores limitativos afetavam, essencialmente, o planeamento e a regularidade das atividades letivas, restringindo a condução das aulas apenas em determinados momentos. A relação pedagógica não era afetada por esta questão, embora o processo de avaliação sofresse muitos revezes por este facto.

No capítulo 4, especifica-se esta questão e aborda-se a inauguração do pavilhão desportivo da ESNF do ponto de vista da prática docente.

Em contraponto, o autor desenvolveu a sua capacidade de trabalhar com condições materiais adversas devido a estas condicionantes, o que se veio a tornar relevante em inúmeras ocasiões profissionais e contextos, de que serão exemplos alguns dos projetos do capítulo 3.

No contexto dos agentes de socialização dos professores, referidos por Carvalho (1996), a influência dos colegas de disciplina e de escola foi importante na aprendizagem docente do autor, em especial em três vertentes: ética, didática e organizacional. Dirimir momentos complexos no relacionamento pedagógico, evitar situações dúbias no contexto escolar, aferir a avaliação, adequar os planeamentos aos contextos, valorizar as pessoas na atribuição de tarefas ou antecipar as ocorrências desviantes num projeto são aspetos marcantes em que o autor deste relatório evoluiu, positivamente, devido ao contacto com colegas de profissão.

Por outro lado, a sua formação inicial refletia-se na sua prática docente, ainda no esteio de Carvalho (1996) quando afirma, neste âmbito: «a formação inicial alimenta, também, a construção da sua [do indivíduo] consciência discursiva, no sentido em que promove a aquisição de conhecimentos que podem servir para reformular ou para reforçar a consciência prática adquirida».

No capítulo 4, estas asserções surgem interligadas com a prática docente do autor.

2.2. Administração Pública Desportiva – de 2000 a 2009

No ano letivo de 2000/2001, o autor iniciou atividade como docente requisitado em funções técnico-pedagógicas no Centro de Estudos e Formação Desportiva (CEFD), do Ministério da Juventude e Desporto, sito no complexo desportivo da Lapa, em Lisboa. Essa atividade centrou-se na área da documentação, informação e edição, em especial na produção editorial e de conteúdos, no apoio à mediateca e na linguística no desporto.

Em 2003/2004, passou a exercer funções idênticas no Instituto do Desporto de Portugal (IDP), entidade resultante da fusão do CEFD com o Instituto Nacional do Desporto (IND) e com o Complexo de Apoio às Actividades Desportivas (CAAD).

Liderou o processo de negociação com a direção do IDP para permitir o uso razoável, pelos funcionários, das instalações desportivas sob tutela desta entidade, mantendo a adequação às necessidades dos utentes e às exigências da gestão das instalações.

De 2006 em diante, o autor assumiu, também, a função de gestor e produtor de conteúdos do sítio de Internet do IDP. Em 2007, teve ainda a seu cargo a coordenação interina da Biblioteca Nacional do Desporto (BND).

O IDP passou a Instituto Público em 3 de maio de 2007, com alterações na sua organização. O autor acumulou responsabilidades na comunicação e imagem institucionais. Perante a impossibilidade de se manter o regime de requisição do Ministério da Educação, é reclassificado no quadro do IDP, IP em 17 de julho de 2007.

O convite para experimentar o exercício de funções na administração pública desportiva surgiu por intermédio de um dos colegas de Educação Física da ESNF, com quem partilhava reflexões sobre as áreas da Educação Física e do Desporto e que acompanhava de perto o seu envolvimento com a escola-organização. Tendo sido entrevistado por responsáveis do CEFD e após uma análise às atribuições e aos projetos, ao ambiente laboral e às condições objetivas de trabalho da instituição, o autor aceitou o desafio (em que foi aconselhado por outros colegas da ESNF) como um projeto de expansão dos seus limites, para melhorar os seus conhecimentos e competências.

No entanto, esta tomada de decisão foi difícil, pois a integração do autor naquela escola era profunda. Acresce que esta opção obstou a que lecionasse quatro turmas do 12.º ano de escolaridade com quem trabalhava desde o 9.º ano. No entanto, as visitas regulares à ESNF permitiram que acompanhasse a evolução desses alunos e que mantivesse a estreita relação com o grupo de EF e com outros colegas. Aliás, após este período e por largos anos, o autor marcava presença nos momentos sociais mais marcantes da escola e do grupo.

A articulação da área de documentação, informação e edição com a de comunicação desenvolveu, no autor, o espírito crítico sustentado e a capacidade de controlar todo o processo de produção, gestão e comunicação de conteúdos; desde a recolha de dados, a seleção e a produção de informação, bem com a comunicação em diferentes formatos. Neste âmbito, a relevância destas áreas para o seu desenvolvimento pessoal foi significativa, pelo que optou por lhes dedicar atenção específica no capítulo 3.

Sobre o CEFD, o IDP e o IDP,IP

Para compreensão do contexto em que exerceu estas funções técnico-pedagógicas neste período, apresentam-se as atribuições ou a missão das instituições onde esteve integrado.

No momento da sua criação, em 26 de março de 1997 (Decreto-Lei n.º 63/97), o CEFD viu estabelecidas as seguintes atribuições:

- «a) Proceder a estudos e propor medidas sobre formação e práticas desportivas com vista ao desenvolvimento desportivo integrado;*
- b) Conceber, propor e acompanhar a execução da política de formação e actualização, na via não académica, dos diversos agentes desportivos;*
- c) Conceder apoios a projectos de investigação ou de formação complementar na área desportiva desenvolvidos no âmbito do ensino superior universitário;*
- d) Realizar estudos, nomeadamente na área do direito comparado, sobre as medidas legislativas a adoptar com vista à reforma e actualização do sistema desportivo;*
- e) Proceder a estudos relativos à economia do desporto, tendo em vista, designadamente, a avaliação da rendibilidade das estruturas desportivas nacionais;*
- f) Assegurar o tratamento de toda a informação comunitária com interesse para o desporto;*
- g) Promover a realização de cursos, colóquios, conferências e seminários no âmbito das acções de formação de dirigentes, praticantes e técnicos desportivos, bem como colaborar na organização de iniciativas da mesma natureza promovidas por outras entidades e serviços;*
- h) Celebrar contratos ou acordos com outras entidades, visando a realização de trabalhos de investigação ou o apoio à sua realização;*
- i) Promover a edição de publicações, nomeadamente de carácter periódico, para divulgação dos trabalhos realizados ou apoiados pelo CEFD.».*

Por sua vez, a 7 de maio de 2003 (Decreto-Lei n.º 96/2003), concretiza-se o nascimento do IDP com a missão de realizar «o apoio e o fomento à concepção de uma política desportiva nacional integrada, nas diversas vertentes do desporto, colaborando na criação e disponibilização das necessárias condições técnicas, financeiras e materiais com vista a incrementar os hábitos de participação da população na prática desportiva, promovendo-a de forma regular, continuada e com níveis de qualidade elevados, inserida num ambiente seguro e saudável.».

Quatro anos volvidos, a 3 de maio de 2007, este organismo assume a condição de Instituto Público – IDP, IP (Decreto-Lei n.º 169/2007), tendo por missão «apoiar a definição, execução e avaliação da política pública do desporto, promovendo a generalização da actividade física, incumbindo-lhe, igualmente, prestar apoio à prática desportiva regular e de alto rendimento, através da disponibilização de meios técnicos, humanos e financeiros».

2.3. Administração Pública Regional Educativa – a partir de 2009

De 1 de fevereiro de 2009 a 8 de novembro de 2011, o autor assumiu funções na Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) da Região Autónoma da Madeira (RAM), primeiro, em regime de requisição e, depois, em afetação no Gabinete do Secretário Regional, mantendo-se no quadro do IDP. Em 9 novembro de 2011, foi renovada a sua afetação ao Gabinete do Secretário Regional, desta feita, da nova Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRE).

Desde o início de 2009, a sua atividade na administração pública regional educativa tem sido diversificada, abrangendo produção e gestão de conteúdos multiplataforma nos canais da SREC/SRE – portal na Internet, redes sociais, *newsletter* eletrónica, rádio e vídeo –, comunicação institucional, organização e comunicação de

eventos, acompanhamento e controlo de projetos complexos, bem como recolha e análise de informação de suporte à decisão do gabinete.

A 17 de dezembro de 2010, o autor foi eleito representante dos funcionários na Comissão Paritária do Gabinete do Secretário Regional.

Ao exercer funções junto da tutela da educação regional, o autor pôde compreender algumas decisões por vezes mal recebidas quando se está no nível de operacionalização das mesmas, na escola. Por outro lado, entendeu que os problemas e dilemas do dia a dia escolar de cada professor são de difícil perceção pela administração se não forem claramente definidos e apresentados pelos docentes.

No entanto, para o autor, os pormenores mais significativos a reter dizem respeito ao facto de, em ambos os contextos laborais, surgiram situações equiparáveis. A necessidade de lidar com a gestão cuidada de recursos era partilhada nos vários níveis do sistema educativo. A aversão à burocracia prescindível era comum em diversos colegas e o cumprimento articulado de preceitos legais revelava-se, por vezes, uma tarefa complexa. Em todos os níveis, o autor teve oportunidade de trabalhar e contactar com pessoas, genuinamente, motivadas para o serviço público, que procuravam fazer o bem e bem.

Deverá ser referido o facto de a administração educativa regional, para além das orientações do topo para a base, também recolher ensinamentos da prática diária das escolas, num processo de aprendizagem biunívoca. No âmbito das suas funções, o autor pôde realizar reportagem, entrevista e peça de divulgação sobre os ciclos de boas práticas, organizados pela Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (DRRHA). Estes eventos são exemplos a assinalar de momentos em que – com a participação de centenas de professores e com ligação de vídeo em direto para o Porto Santo – foram recolhidos os contributos de professores, de responsáveis das escolas e da própria estrutura.

A existência de uma administração educativa regional na RAM tem permitido uma maior proximidade entre os diversos agentes do sistema, o que por si só minora a impessoalidade burocrática que caracteriza os sistemas centralizados. De todo o modo, o isolamento geográfico próprio da insularidade impunha essa mesma existência.

2.3.1. Sobre a SREC e a SRE

Na administração pública regional, a SREC tutelava a educação, apresentando como missão *«o estudo e a execução da política educativa, do desporto, da formação profissional, da sociedade de informação e do conhecimento, das comunicações e da cultura da Região Autónoma da Madeira, assim como contribuir para a definição dos princípios gerais do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, exercendo a administração e gestão educativa na componente de orientação pedagógica e didáctica, e na componente de administração do sistema educativo, bem como promover, fomentar e apoiar actividades no domínio da cultura»* (Decreto Regulamentar Regional n.º 1/2008/M).

Por sua vez, a SRE – ao herdar a tutela educativa na RAM – constitui-se, na nova legislatura, com a missão de *«definir a política regional nos setores da educação, do desporto, da educação especial, da formação profissional, da ciência e tecnologia, da juventude, do trabalho e das comunicações»* (Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2012/M).

2.3.2. Região Autónoma da Madeira e Educação

De acordo com a publicação “Madeira em Números – 2011” (Direção Regional de Estatística, 2012), a Região Autónoma da Madeira (RAM) tem uma área total de 801,1 Km² e 54 freguesias, por comparação com 92 212,0 Km² e 4 260 freguesias de Portugal. Está incluída na área geográfica da Macaronésia, na placa africana, e situada a sudoeste de Portugal continental.

O arquipélago abrange as ilhas da Madeira e do Porto Santo, bem como as ilhas Desertas e as ilhas Selvagens. O conjunto dos 11 concelhos da RAM abarca uma população média de 267 293 habitantes e apresenta uma densidade populacional de 333,65 Hab/Km².

Em relação ao contexto educativo, será importante notar, como especificidade regional, a deliberada não opção pelas figuras de agrupamentos de escolas e de contratos de autonomia das escolas, em consonância com o reordenamento da rede educativa regional iniciado por volta de 1985.

A esta diferença na administração educativa, junta-se a perspetiva de complementaridade do ensino privado em relação ao público. Neste âmbito, a rede pública de Educação Pré-Escolar assegurou 66% das frequências em 2009/2010, com equilíbrio entre oferta e procura de lugares.

O projeto regional de escola a tempo inteiro abrange 99% dos alunos do 1.º ciclo na RAM, tendo sido lançado em 1995 (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2010).

O Anuário 2011 – Estatísticas da Educação e do Desporto (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012a) apresenta informações compiladas pelo Observatório do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira.

As tabelas seguintes incluem alguns dados, concernentes ao ano letivo de 2010/2011 e adaptados desta publicação, que mostram a dimensão do universo educativo que o autor servia no âmbito das suas funções na RAM.

Tabela 2. Número e percentagem de alunos matriculados e adultos em atividades de educação e formação por nível de ensino e sexo (adaptado de Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012a)

Nível de ensino	N.º	%	Homens		Mulheres	
			N.º	%	N.º	%
Total	52363	100%	26770	51,1%	25593	48,9%
Educação Pré-escolar	7834	15,0%	4131	52,7%	3703	47,3%
Ensino Básico	33329	63,6%	17186	51,6%	16143	48,4%
1.º Ciclo	13647	40,9%	6942	50,9%	6705	49,1%
2.º Ciclo	7808	23,4%	4145	53,1%	3663	46,9%
3.º Ciclo	11874	35,6%	6099	51,4%	5775	48,6%
Ensino Secundário	11200	21,4%	5453	48,7%	5747	51,3%

Tabela 3. Número de estabelecimentos, por tipologia, independentemente da natureza (adaptado de Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012a)

Tipologia de estabelecimentos	N.º	%
Total	219	100%
Jardins-de-infância	57	26,03%
Escolas Básicas	138	63,01%
Escolas Básicas e Secundárias	12	5,48%
Escolas Secundárias	3	1,37%
Escolas Profissionais	9	4,11%

2.3.3. Instalações desportivas e escolas

Na generalidade, as instalações desportivas de maior dimensão e mais recentes da RAM eram geridas pelo IDRAM – Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira, desde a sua criação em 1993 (Decreto Legislativo Regional n.º 19/93/M). A sua edificação preferencial junto dos estabelecimentos de ensino seria, então, uma opção para responder, articuladamente, às necessidades dos sistemas desportivo e educativo, com vista a gerar economias de escala. Note-se que, no quadro das competências específicas do IDRAM, constava «apoiar o desenvolvimento da actividade desportiva competitiva no âmbito do desporto escolar, em colaboração com as estruturas próprias existentes».

Note-se que, nos contextos nacional e regional, a gestão de instalações desportivas por qualquer organização era e é bastante condicionada pela dificuldade de gerar influxos financeiros que permitam enfrentar os custos inerentes à manutenção e à atividade. Comumente, mais do que possuírem instalações desportivas, as organizações (de diversa índole) têm preferido garantir o acesso às mesmas em termos favoráveis à sua atividade, mas libertando-se de responsabilidades financeiras diretas e regulares.

Neste contexto, a referida opção poderá ter sido uma forma indireta de incorporar valor nas escolas, sem os referidos encargos financeiros, ao mesmo tempo que atribuía a gestão das instalações a técnicos superiores desportivos. Com a mesma lógica, este tipo de administração poderá ter visado a incorporação de valor no associativismo desportivo.

A tutela comum da educação e do desporto regionais terá, na opinião do autor, propiciado este tipo de opções articuladas.

Com a extinção desta entidade em 26 de junho de 2012 (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2012/M), a área das instalações desportivas foi avocada pela administração pública regional direta. Assim, «a manutenção e o fornecimento de bens e serviços necessários à rede de instalações educativas, desportivas e de juventude» (Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2012/M) passou a depender, na generalidade, da Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas (DRPRI).

Por sua vez, a gestão desportiva das instalações permaneceu sob alçada da Direção Regional da Juventude e Desporto (DRJD) – herdeira do IDRAM na sua extinção (Decreto Regulamentar Regional n.º 14/2012/M). Deste modo, várias instalações desportivas usadas pelas escolas estão sob alçada direta da administração educativa regional, sendo que ambas as direções regionais – DRPRI e DRJD – são tuteladas pela SRE.

2.3.4. Região Autónoma da Madeira e Desporto Escolar

O Desporto Escolar e, em parte, a Educação Física na Região Autónoma da Madeira apresentam algumas características distintivas, nomeadamente organizativas, que fará sentido apresentar.

Em termos gerais, no âmbito nacional, considera-se que o Desporto Escolar promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos, enquanto no contexto regional, o Desporto Escolar é assumido como meio de formação integral dos jovens.

Na RAM, o desporto escolar teve enquadramento na estrutura administrativa pública regional pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE), com um grau de autonomia relevante, até 22 de junho de 2012, momento em que a nova orgânica (Portaria n.º 83/2012) da Direção Regional de Educação (DRE), procedeu à alteração da sua natureza para Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE). Neste novo enquadramento orgânico, incumbe à DSDE a coordenação das áreas de expressão e educação física e motora, bem como do desporto escolar.

A estrutura do Desporto Escolar da RAM avoca áreas que – no território continental – são da responsabilidade das câmaras municipais, no âmbito do 1.º ciclo, e intervém, ainda, na área da atividade motora adaptada, vocacionada para pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Deste modo, a DSDE coordena a atividade dos professores de expressão e educação físico-motora (EEFM) no 1.º ciclo e na educação pré-escolar, sendo que estes estão enquadrados num grupo de docência específico regional (grupo 160), socorrendo-se, também, de professores de Educação Física do 2.º ciclo (grupo 260). A DSDE intervém no âmbito curricular e de complemento curricular do 1.º ciclo e pré-escolar (Decreto Legislativo Regional n.º 7/98/M).

No programa de atividades do 1.º ciclo do ensino básico (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012c), a DSDE assinala que «Entendemos que a Expressão e Educação Físico-Motora no 1º CEB só terá sentido se entendida numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos.», o que corrobora esta ideia.

O programa nacional para o 1.º ciclo sofreu adaptações às especificidades regionais. Na RAM, a patinagem e as atividades rítmicas expressivas (dança) não são consideradas. Por outro lado, a natação e a canoagem surgem como obrigatórias e lecionadas em associação. Registam-se, ainda, diferenças nas designações das áreas e rearranjos das mesmas, sendo de notar a identificação clara das modalidades coletivas (andebol, basquetebol, futebol, voleibol) nos jogos, por contraponto à utilização de situações de futebol, bitoque-râguebi e voleibol no contexto nacional.

Esta última opção poderá estar relacionada com a articulação vertical das atividades no seio do desporto escolar. No entanto, será ainda de considerar que, para a DSDE, «[as modalidades coletivas] não devem ser encaradas como um fim em si mesmas mas apenas como um meio para a aprendizagem e realização das mais diversas habilidades em contexto de jogo».

A aposta na natação associada à canoagem afigura-se, para o autor, uma opção estratégica óbvia perante as características insulares da RAM, visto que permite iniciar a exploração do meio aquático por diferentes meios.

A opção de incluir a EEFM na esfera da DSDE talvez se possa dever à procura de congruência na política educativa regional relativamente ao 1.º ciclo, por contraponto com a opção municipal verificada em Portugal continental. O investimento na criação de um grupo disciplinar específico, com professores licenciados em Educação Física e Desporto, parece asseverar esta hipótese.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a DSDE apresenta responsabilidades no âmbito das atividades de complemento curricular.

Após a integração da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) na DRE, no quadro das alterações da presente legislatura regional, a atividade motora adaptada foi incluída na estrutura orgânica que rege o Desporto Escolar (Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2012/M).

Desta forma, «*A Direção de Serviços do Desporto Escolar, abreviadamente designado por DSDE, é a unidade orgânica de coordenação e apoio à DRE nas áreas da expressão e educação físico-motora e do desporto escolar.*».

Com cerca de três dezenas de edições, a Festa do Desporto Escolar é o corolário do trabalho anual e envolve, durante quatro ou cinco dias, milhares de alunos, professores e funcionários em diferentes locais e instalações desportivas. O espetáculo de abertura – ao jeito dos festivais gímnicos e das cerimónias em grandes campeonatos desportivos – realiza-se no estádio dos Barreiros (Funchal) e a cerimónia de encerramento, com entrega de prémios, decorre num pavilhão desportivo.

Em 2012, com a incorporação da DREER na DRE, os Jogos Especiais foram realizados, pela primeira vez, em concomitância com a Festa do Desporto Escolar, antecipando uma progressiva integração dos dois eventos.

A diversidade de apoios e patrocínios, bem como o apoio à sua realização, nas edições de 2011 e 2012, no âmbito do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, por via do programa Intervir+ contribuíram para o seu impacto público regional.

Recentrando o discurso na atividade regular, no programa do Desporto Escolar da DSDE para 2012/2013 (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2012b), faz-se a apologia da responsabilidade da escola e da comunidade no Desporto Escolar, a importância da sua ligação à Educação Física e a sua relevância para a abrangência da educação, bem como a necessidade de alargar a qualidade e a diversidade na oferta de atividades.

3. Projetos/Áreas profissionais relevantes

Na maioria das áreas e projetos apresentados neste capítulo, uma questão perpassa a discussão e surge como relevante pelo desafio que coloca à Educação Física, aos seus profissionais e à comunidade educativa. A cooperação de entidades externas à escola nas atividades do grupo de Educação Física e do Desporto Escolar poderá ser considerada, em paralelo, uma oportunidade e uma ameaça ao seu papel educativo.

Em muitos destes casos, o autor apresenta as vantagens que os projetos conseguiram com base em parcerias e na capacidade de projetar as organizações para além do seu espaço habitual.

Na escola-organização e, em particular, na Educação Física, o tempo hodierno de generalizada escassez de recursos obriga a uma gestão cuidada dos mesmos e à sua extrema rendibilização. Em consequência, a interligação com entidades externas – associativismo, empresas, famílias e autarquias – poderá determinar, a prazo, a capacidade de realização de projetos importantes para a comunidade educativa.

Em consequência, no entendimento do autor, a preocupação da escola deverá centrar-se, sobretudo, na manutenção do foco de organização, decisão e controlo, de modo a garantir os efeitos educativos de todas as atividades que constem do seu plano, com a participação dos elementos da sua comunidade e sem coartar iniciativas que abrangem as referidas entidades externas.

A cooperação de colegas das escolas, da administração pública desportiva e da administração pública educativa regional foi essencial na generalidade das áreas e dos projetos relevantes do seu percurso.

3.1. Râguebi na escola

Tendo sido jogador de râguebi universitário pela Faculdade de Motricidade Humana, o autor foi formando em duas edições do curso "Preparação Pedagógica e Didáctica dos Professores Responsáveis Pelos Grupos / Equipas de Rugby do Desporto Escolar", em 1997 e 1998, para sustentar a sua intervenção no contexto educativo.

Em 1998, ambicionando lançar um grupo/equipa de râguebi na Escola Secundária Fernando Namora, onde lecionava, o autor organizou uma ação de sensibilização da população escolar, com a coordenação do então Diretor Técnico Nacional da Federação Portuguesa de Rugby, Dr. Olgário Borges, e do então Diretor Técnico Regional do Sul, Dr. Tomaz Morais, sustentado num apoio relevante da direção da ESFN, em divulgação na comunidade educativa e em materiais de apoio. A participação e o entusiasmo dos alunos foram elevados, tendo sido elaborada uma lista de interessados que veio a servir de base para a criação do grupo/equipa.

Em 1999, foi aprovado no curso de Educador para as Escolas de *Rugby* reconhecido pela Federação Francesa de Rugby – Treino de *rugby* com escalões de formação.

Enquanto permaneceu na ESFN, de 1998 a 2000, foi o professor responsável pelo grupo/equipa de râguebi e contou com apoio, em material desportivo e formação, da Federação Portuguesa de Rugby (FPR). Esse material foi usado – no desporto escolar e nas aulas de Educação Física – pelo conjunto dos docentes e ficou a pertencer ao inventário da escola. O grupo/equipa reuniu alunos de diversas idades e de ambos os sexos. Para além dos treinos semanais, a atividade primordial desenvolvida foi em concentrações regulares organizadas pelo Gabinete do Desporto Escolar, sem quadro

competitivo formalizado. Foi ainda possível, com a partilha de um autocarro com uma equipa de um clube desportivo juvenil, deslocar o grupo/equipa da ESNF a uma concentração realizada pela FPR na Lousã, onde os alunos tiveram a oportunidade de jogar com atletas federados dos escalões infantis/juvenis.

O autor seguia quatro princípios básicos no processo ensino-aprendizagem do rãguebi. O desportivismo, enquanto parte da cultura da modalidade (transportado, inclusivamente, para questões rituais) era o primeiro. A segurança era o segundo princípio, pelo que os alunos do Desporto Escolar usavam, obrigatoriamente, proteção dentária e explicava com cuidado os movimentos perigosos a evitar (por exemplo, a placagem acima dos ombros ou com o jogador placado em suspensão). A progressividade do PEA era também um princípio fundamental para garantir a confiança dos alunos, visto que o aumento paulatino do contacto e da sua intensidade são fundamentais na elevação do nível de desempenho. O tempo de atividade, individual e coletivo, com a bola era o derradeiro princípio, por considerar que o domínio sensorial da mesma e a interpretação técnica e tática das situações com bola (em especial do dois contra um – 2x1) são fundamentais para o jogo.

Os treinos na escola decorriam em piso duro, sem placagem e com uma evolução do jogo da “azeitona”. Desde a inauguração do pavilhão desportivo, numa lógica de progressão pedagógica, era utilizado o espaço de tapetes do ginásio de ginástica para treino da placagem e de situações de dois contra um (2x1) e de três contra dois (3x2) com placagem.

O rãguebi era matéria alternativa dos programas nacionais de EF, existia material adequado na ESNF e o grupo de Educação Física via com bons olhos a autonomia dos docentes na lecionação de uma ou outra atividade ainda não generalizada na prática docente da escola. Deste modo, a partir do 9.º ano, o autor experimentou lecionar uma microunidade de ensino para pisos duros (bitoque-*rugby*) (anexo 4) nas aulas de Educação Física, de modo a alargar a experiência dos alunos, numa perspetiva de ecletismo, sem requerer uma alocação de tempo significativa no ano letivo. Esta experiência constituiu um êxito enorme na motivação para a prática, pois a atividade nunca havia sido experimentada pelos alunos e, num período reduzido de quatro tempos letivos (incluindo avaliação), os alunos conseguiam aprender a jogar bitoque-*rugby*. Naturalmente, a peculiaridade das regras, da bola e das técnicas auxiliou na primeira abordagem, sendo que o controlo legal do contacto físico ajudava a ultrapassar os primeiros receios de dureza na atividade.

Contrariando o estereótipo, alunas de várias turmas encaravam de modo bastante positivo este desafio, apresentando uma motivação intrínseca e atingindo um sucesso na aprendizagem que foi matéria de conversa entre professores e estudantes. Em momentos posteriores, era recorrente a solicitação de alunos e alunas para que voltasse a lecionar mais alguma atividade de rãguebi. Se considerarmos que «os alunos do sexo masculino manifestam, comparativamente aos do sexo feminino, uma atitude mais favorável face à Educação Física» (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009), será de valorizar os momentos em que as alunas estejam bastante motivadas para a prática. Apesar disso, note-se que, na sua prática docente, o autor foi confrontado muito poucas vezes com algumas pequenas diferenças de atitude e, apenas, em escolaridades mais avançadas.

Após ter sido requisitado para o Centro de Estudos e Formação Desportiva (CEFD), o autor continuou a colaborar, graciosamente, com a ESNF, tendo orientado, em 2001, uma ação de formação de rãguebi para o grupo docente de Educação Física. Como documentação da ação e suporte à atividade docente, disponibilizou a

microunidade de ensino para pisos duros (bitoque-*rugby*) (anexo 4), direcionada para alunos que nunca houvessem estado em contacto direto com esta atividade.

Considerando a escassez de recursos – em especial de tempo e espaço – esta previa o uso de quatro tempos letivos, incluindo avaliação, e a utilização de um campo de voleibol ou de basquetebol, com um máximo de 8 ou 14 alunos em cada espaço, respetivamente, por razões de segurança da atividade e de eficácia do ensino. Esta ferramenta pedagógica – elaborada pelo autor – havia sido aplicada, com êxito, nas suas atividades letivas em anos anteriores, tal como referido acima.

Em momentos posteriores, foi coordenador editorial da obra “Leis do Jogo – Federação Portuguesa de Rugby” (livro de regras), pelo CEFD, e do periódico Boletim ‘Desporto em Português’, onde publicou o trabalho do então diretor técnico nacional, Dr. Olgário Borges, “Léxico específico do rugby/râguebi (1.ª parte)”, no âmbito da Terminologia Associada ao Desporto, da responsabilidade do autor deste relatório. Estas duas publicações interligaram-se, pois o responsável pela adaptação das regras originais era o Dr. Olgário Borges. Este aceitou a introdução dos equivalentes portugueses dos termos em inglês, embora mantendo a designação original, por tradição, didatismo e clareza. O processo de produção terminológico foi o referido mais adiante, no projeto Terminologia Associada ao Desporto.

Contribuiu-se, deste modo, para elevar a congruência no quadro linguístico de referência da modalidade, com vantagens educativas óbvias. Apesar de tudo, na discussão em torno da utilização preferencial de ‘rugby’ ou de ‘râguebi’ não se chegou a um consenso.

Neste contexto, o autor pôde consolidar os seus conhecimentos técnicos sobre este desporto, melhorar a sua perceção de cada gesto técnico e refletir sobre a complexidade da aprendizagem específica.

Deste modo, concorrer para a qualidade da documentação e da informação, nomeadamente no suporte à docência, foi uma preocupação permanente do autor na sua carreira profissional.

3.2. Atividades de Exploração da Natureza e Educação

Numa perspetiva holística da educação, a perceção do ser humano no mundo e, naturalmente, nos diversos contextos em que se move é importante para o seu desenvolvimento integral e harmonioso. A inclusão das atividades de exploração da natureza nos programas nacionais de Educação Física (PNEF), nas dimensões técnica, organizativa e ecológica foram o reconhecimento da valia desta área.

A abertura dos alunos a novos contextos de prática apresenta, para o autor, grande relevância, porquanto facilita a integração numa sociedade, paralelamente, global e local. Conhecer o mundo que os rodeia faz-se de muitas formas, algumas num ambiente mais urbano e outras num ambiente mais natural, mas todas dependentes da tecnologia e do conhecimento do ser humano. Deste modo, as atividades de exploração da natureza orientadas educativamente permitem, na opinião do autor, uma inter-relação com o espaço envolvente, preservando as suas características e mediando o seu conhecimento. São, ainda, uma área privilegiada para aplicar a interdisciplinaridade de saberes.

Considerando a totalidade do território nacional e adivinhando-se a aprovação da extensão da plataforma continental portuguesa pela ONU, a aposta neste tipo de atividades pode ser estratégica para Portugal e para os portugueses, na medida em que preparam os alunos para lidar com um contexto social em que a natureza e o mar, em especial, possam vir a ser estruturantes.

Tendo sido escuteiro no Corpo Nacional de Escutas (CNE) durante treze anos e com mais de 120 noites de campo, os valores educativos do contacto com a natureza assumiram uma importância fulcral no desenvolvimento do autor, bem como nas suas escolhas pessoais, académicas e profissionais.

Durante a licenciatura, elegeu a área de desportos de grandes espaços e a opção de canoagem como formação específica, tendo sido, nesse período, animador e preletor de canoagem e orientação em diferentes contextos.

Nos dois anos em que lecionou na Escola Secundária de Alvide, foi corresponsável pela organização da prova de ciclismo 'BTT/BMX Alvide 94' e responsável na edição de 1995, com apoio da Federação Portuguesa de Ciclismo e da comunidade – de uma loja desportiva de ciclismo, do Jumbo-Cascais e da Rádio Comercial da Linha, entre outros – contribuindo para a valorização do uso do pinhal da escola. Em 1994, a prova teve direito a reportagem televisiva da SIC no programa 'Portugal Radical'.

Continuando a investir nesta área, fez formações de esqui alpino, orientação, escalada, espeleologia e mergulho, sempre que possível em contexto de formação docente, de modo a melhorar e ampliar a sua prática docente.

Enquanto lecionou na ESFN, colaborou com o núcleo de ar livre, sendo de notar a participação na semana de atividades realizada, anualmente, no Golden Club Cabanas (em Cabanas de Tavira), em que lecionava canoagem, devido à sua experiência didática específica. Em 1997/1998, foi corresponsável do núcleo, com organização de caminhadas diversas, saídas para a escola de escalada da Guia-Cascais, fim de semana de canoagem em Castelo de Bode ou orientação no Parque de Monsanto (Lisboa).

De 1999 a 2008, ampliou a sua experiência profissional nas atividades de exploração da natureza, ao desenvolver um projeto, fora do âmbito docente, partilhado com outro colega de Educação Física da ESFN. Neste projeto, selecionaram e treinaram equipas de corridas de aventura do Montepio no *Challengers Trophy* e na Taça de Portugal, organizaram eventos de animação em diversos contextos, fundaram o Clube de Praticantes Passa-Montanhas – corridas de aventura, tendo o autor assumido funções de vice-diretor e diretor de prova em etapas da Taça de Portugal de Corridas de Aventura – Serra da Estrela, em 2003, e Leiria – Alta Estremadura, em 2004 (anexos 23 e 24).

A transposição desta experiência para o âmbito educativo veio a suceder apesar de o autor ter sido requisitado para o CEFD desde o ano 2000. No ano seguinte, mantendo a pertença ao quadro da ESFN e a natural ligação afetiva à comunidade escolar, organizou de forma graciosa – com a referida equipa de trabalho – uma formação de orientação para os colegas de Educação Física. Nesta iniciativa, utilizou duas zonas com diferentes tipologias – o campo de andebol do pavilhão e o recinto da escola – visando proporcionar uma progressão pedagógica rica e desafiante para um espaço com as limitações naturais de um estabelecimento de ensino. Na ocasião, foram fornecidos materiais de suporte ao grupo de EF para futuras utilizações em contexto educativo.

Posteriormente, em 2010, promoveu e coordenou, na RAM, o evento 'O Desporto e o Mar', no âmbito da atividade da SREC, com vista à divulgação das atividades marítimas junto da comunidade escolar, numa perspetiva educativa (devido ao seu impacto, este projeto merecerá análise própria um pouco mais à frente). Já em 2011, realizou a divulgação pública do passeio de canoa na Festa do Desporto Escolar 2011 da RAM, que contou com a presença de 130 alunos no mar do Funchal.

No mesmo ano, publicou 'O Escutismo e a Cidadania' na Revista Flor de Lis, do CNE, em que preconizava o valor educativo e o ecletismo destas atividades, no seio do alargamento da autonomia da pessoa, como parte do quadro de referência (anexo 36).

Para além do valor educativo já aduzido, as atividades de exploração da natureza propiciaram, ao autor, vivências marcantes, oportunidades profissionais diversas, relações pessoais significantes e, acima de tudo, a perceção de que há um mundo à espera de ser descoberto e por vezes na vizinhança de cada um.

3.3. História da Educação Física

A História contribui, em grande medida, para a capacidade de afirmação social de uma área científica e auxilia os profissionais na significação da sua prática laboral. O dito atribuído, comumente, a Heródoto de que é necessário "pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro" aplica-se, em pleno, neste âmbito.

Por outro lado, para o autor deste relatório, a História constituiu, desde sempre, foco de interesse pessoal em diferentes áreas e épocas. Deste modo, em julho de 2000, no contexto das disciplinas de 'Perspectiva Histórica e Perspectiva Contemporânea da Educação Física na Europa', da área curricular do Mestrado Europeu em Educação Física, o autor propôs-se realizar um trabalho de grupo, com a colega Ana Worm, que fosse além da profundidade habitual no contexto de trabalhos disciplinares e que deixasse um contributo não despendendo na área em questão.

Após alguns contactos exploratórios, o Prof. Doutor Carlos Januário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), sugeriu o 'Regulamento de Educação Física de 1920' como objeto de estudo, o que foi aceite pelos estudantes. Esta opção sustentou-se no facto de este diploma legal constituir o primeiro regulamento e programa oficial de Educação Física em Portugal. A comissão responsável pela sua elaboração havia adotado, como base para a regulamentação nacional, uma adaptação do livro/manual do Capitão belga Lefebure «Une Méthode de Gymnastique Educative», publicado em 1905.

Neste âmbito, o Prof. Doutor Carlos Januário facultou um resumo da sua comunicação ao 1.º Congresso Internacional de Ciências do Desporto, que decorreu de 7 a 9 de Outubro de 1999, na então Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Da mesma forma, a Prof.ª Doutora Manuela Hasse, igualmente da FMH, facultou um exemplar da comunicação apresentada ao 7.º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa - A Educação Física no Espaço de Expressão da Língua Portuguesa: Passagem para o Novo Milénio, que decorreu de 25 a 28 de Agosto de 1999, em Florianópolis – Santa Catarina, Brasil.

Pressentindo a oportunidade de realizar, com relevância, o seu propósito, o grupo propôs-se localizar o manual escrito pelo Capitão Lefebure e realizar uma primeira análise comparativa das duas obras: "Regulamento Oficial de Educação Física de 1920" e Manual "Une Méthode de Gymnastique Educative". Amavelmente, o Prof. Doutor Willy Laporte, da Universidade de Gand, facultou a consulta de um exemplar da obra belga,

para que fosse realizada a análise comparativa. Na sequência, produziram o estudo ‘O “Regulamento Oficial de Educação Física de 1920” – Influência de Lefebure no Regulamento e Contributo para uma Análise Contextualizada’ (anexo 21).

O período histórico em causa caracterizou-se pela procura de uma metodologia nacional e pela definição de perspetivas da atividade física e da sua importância na educação. De referir que a Bélgica constituía, nesse período, uma ponte para as ideias provenientes da Suécia (ginástica de Ling), no que a Portugal dizia respeito, nomeadamente pelos livros belgas e estudantes portugueses na Universidade de Gand.

Como pano de fundo, verificou-se a existência de três abordagens hodiernas sobre o Regulamento, segundo pontos de vista complementares: a Teoria Curricular, a Antropologia e a História. Do ponto de vista antropológico (Manuela Hasse), foram consideradas noções de ‘corpo’ e de ‘saúde’, bem como preocupações e aspirações da sociedade da época. Da Teoria Curricular (Carlos Januário), foram considerados indicadores relativos à organização do diploma e à coerência pedagógica do seu todo. Por último, o ponto de vista histórico (Albano Estrela e Tavares Cabral) ofereceu um quadro de referências para contextualizar a análise.

No caminho percorrido, o grupo utilizou – como indicadores – personagens, diplomas legais, publicações, instituições escolares, atravessando conceitos de Educação Física, na procura de definição e delimitação das várias correntes. Estas revelaram-se alicerces de uma premente contextualização, o que permitiu inferir relações, classificar factos e apresentar perspetivas explicativas para uma realidade construída.

O trabalho produziu uma eventual explicação para a necessidade do Regulamento, realizou uma análise comparada dos dois documentos, e apresentou uma justificação para a posterior desmobilização em relação ao diploma português. Para uma contextualização histórica melhorada da questão, o período estudado foi alongado até ao aparecimento do Instituto Nacional de Educação Física (INEF), em 1940. Neste contexto, uma pequena síntese do percurso de Leal de Oliveira – peça relevante no xadrez da evolução da Educação Física no pós-Regulamento – foi produzida em complemento.

Este gosto pela questão histórica levou o autor a – enquanto coordenador editorial do Boletim ‘Desporto em Português’ – lançar a rubrica “O DESPORTO EM PORTUGUÊS - Uma história de curiosidades” sobre pormenores históricos do desporto e da língua, alguns deles com referência à educação física (anexo 31).

Todo o conjunto de deambulações históricas marcou o pensamento do autor sobre a EF, auxiliando-o na interpretação de opções curriculares e pedagógicas de professores e entidades, na compreensão do sentido da sua prática docente e na aferição da sua congruência discursiva sobre a Educação Física e o Desporto.

3.4. Estatuto da Educação Física

Um tema caro a qualquer professor de Educação Física e, naturalmente, ao autor é o da valorização da disciplina no seio da comunidade educativa, tanto numa perspetiva micro, como numa vertente macro. Este facto deve-se, em muito, à influência que esta questão exerceu nos contextos da sua prática docente, tanto ao nível das instalações e equipamentos, como ao nível das condicionantes legais nesta disciplina.

Neste âmbito, importa referir a noção de *status* preconizada por Carvalho (2002) como «posição social associada a direitos e deveres a um posicionamento relativo numa ordem hierárquica baseada em critérios objectivos e subjectivos de prestígio, autoridade e bens, seja no plano material seja no simbólico». No entendimento do autor do presente

relatório, sustentado nessa mesma obra, a elevação do estatuto (*status*) social e legal de cada disciplina e do conjunto dos seus docentes dirime-se na prática docente diária, na administração escolar, na lógica dos gabinetes governamentais ou na luta da opinião pública. Deste modo, a angariação de recursos – curriculares, financeiros, materiais, humanos, legais ou outros – está relacionada, biunivocamente, com o estatuto de cada disciplina e dos seus professores, sendo limitadora ou potenciadora da prática docente.

Vários pontos têm sido relevantes na gesta da Educação Física. Da qualidade da formação académica e da prática docente à assunção de responsabilidades administrativas escolares e dinamização de projetos, os professores desta disciplina têm realizado, no entender do autor, uma evolução notória desde a formação universitária, com a criação dos Institutos Superiores de Educação Física (ISEF), em Lisboa e Porto. O aumento da relevância pública do exercício físico orientado e a elevação do estatuto legal da Educação Física foram, também, aspetos notórios neste caminho.

Neste contexto, o autor realizou, em ‘Análise de Currículo e Inovação em Educação Física’ (anexo 22) do mestrado de 2001, um estudo sobre o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que “Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, devido à sua relevância no contexto do estatuto legal da Educação Física.

Este diploma legal, enquanto produto curricular, foi então caracterizado pelo autor segundo a classificação legal, o nível curricular, o tipo de currículo, as dimensões de análise, a categoria e o paradigma de mudança curricular, o sistema de gestão curricular implícito, o tipo de sistema educativo inerente, a composição curricular e, por fim, o estatuto da disciplina de EF presente no texto.

A inclusão das disciplinas de Educação Física ou de Expressão e Educação Físico-Motora nos currículos dos ensinos básico e secundário mostrava a importância que o legislador lhe atribuía. No entanto, esta importância era cerceada pelo facto de o número de horas semanais da disciplina, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, poder ser reduzido em um terço, “de acordo com as infraestruturas das escolas” ou “de acordo com as possibilidades da escola”, respetivamente. Este facto impedia, no ensino secundário, a utilização da avaliação em Educação Física no cálculo das médias para classificação no concurso para o acesso ao ensino superior.

O relevo dado, neste diploma, ao desporto escolar no quadro das atividades de complemento curricular e a possibilidade de participação de todos os alunos permitiam aumentar a oferta educativa nesta área.

Na época, a escolha do objeto de análise prendeu-se com a sua influência no trabalho dos professores de Educação Física, bem como no enquadramento escolar da disciplina e dos seus docentes. Curiosamente, a relevância deste tipo de análises volta a estar na ordem do dia. Na atualidade, assiste-se a um processo que apresenta alterações curriculares, influencia as disciplinas escolares e promove mudanças no estatuto da disciplina de Educação Física, em especial no estatuto legal. O recente diploma relativo à organização e à gestão do currículo dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012) excluiu, de novo, a Educação Física do apuramento da média final do nível secundário e, na prática, repôs o impedimento de se considerar a nota desta disciplina para a classificação no concurso de acesso ao ensino superior.

Esta opção poderá revelar-se ínvia, pois segundo Bayo (2008) «não existem diferenças significativas, no que diz respeito à média das classificações no final do Ciclo do Ensino Secundário, contabilizando-se ou não a área curricular da EF, nem em função do sexo dos alunos, nem em função do Agrupamento em que os mesmos se inscreveram».

Por sua vez, Martins, Marques, Diniz & Carreiro da costa (2010) constataram que «o tempo dedicado à EF e à prática de atividade física não prejudicou o rendimento escolar do aluno». De modo suplementar, verificaram que «um estilo de vida activo e saudável, um estatuto socioeconómico elevado e a percepção de que os seus pais eram fisicamente activos estavam associados a um óptimo rendimento escolar».

Por outro lado, este diploma recolocou, na esfera de decisão das escolas, a opção de reduzir horas disciplinares de Educação Física, desta feita sob a lógica de gestão dos tempos letivos das diferentes disciplinas, nos termos dos limites estabelecidos no mesmo. Adicionalmente, o artigo 15.º – “Dispensa da Atividade Física” – do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012) vem aumentar a responsabilidade dos autores de atestados médicos, impondo a discriminação de eventuais contraindicações para a atividade física, bem como mencionando o seu carácter temporário, no contexto da educação física e do desporto escolar. Este diploma legal não refere a possibilidade de realização de atividade física condicionada, o que deverá restringir – em interpretação estrita – a autonomia do professor para prescrever exercício, por mínimo que seja, adaptado às limitações temporárias do aluno.

Por via das recentes alterações legais (Despacho normativo n.º 24-A/2012, do Gabinete do Ministro da Educação) sobre a avaliação e a certificação dos conhecimentos dos alunos, bem como sobre a promoção do sucesso escolar, a avaliação da disciplina de EF passou a apresentar – nas palavras da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (SPEF, 2013) – «condições de exceção relativamente a todas as outras disciplinas obrigatórias do currículo nacional». De facto, as situações em que os alunos sejam abrangidos pela obrigatoriedade de realizarem provas de equivalência à frequência no final dos ciclos do ensino básico tornaram-se residuais, diminuindo o estatuto avaliativo da Educação Física.

No ponto 3 do artigo 5.º das disposições comuns da Carta dos Direitos Fundamentais (União Europeia, 2010) é assumido que «Em virtude do princípio da subsidiariedade, nos domínios que não sejam da sua competência exclusiva, a União intervém apenas se e na medida em que os objectivos da acção considerada não possam ser suficientemente alcançados pelos Estados-Membros, tanto ao nível central como ao nível regional e local, podendo contudo, devido às dimensões ou aos efeitos da acção considerada, ser mais bem alcançados ao nível da União.». Esta responsabilização dos vários níveis políticos, administrativos e executivos terá, no entender do autor, tendência a ser aplicada na regência da autonomia em diversas áreas da vida social, mormente na educação.

Por outro lado, deve acrescentar-se que as diferenças conceituais e conceptuais sobre os níveis de autonomia na educação, ao longo do tempo, tornam-se relevantes no grau de desenvolvimento e profundidade dos currículos. Relativamente às escolas, Morgado & Paraskeva (2001) referiam que a autonomia curricular, na maioria dos casos, está limitada à «capacidade de decisão sobre a organização e sequencialização dos conteúdos prescritos a nível central». Se, progressivamente, a autonomia propalada se for efetivando, novos desafios surgem para a EF. A menor especificação legal do número de horas semanais por disciplina implica uma maior necessidade de gestão das relações de poder na escola e, portanto, de estatuto. Ou seja, perante o progressivo aumento da autonomia, o estatuto da Educação Física em cada escola ou agrupamento – da disciplina, do grupo/departamento e dos professores – influencia diretamente a sua relevância e o seu espaço curriculares.

Desta forma, no médio/longo prazo, o estudo que o autor realizou veio consubstanciar a relevância do tema consagrado na realidade hodierna.

Em junho de 2012, o autor apresentou a comunicação ‘Estilos de Vida Saudável – O segredo está na escolha...’, em representação da SRE, no VIII Fórum Saúde e Atividade Física - Santana, Madeira (anexos 37 e 38). Partindo de um conceito abrangente de Saúde e do alinhamento progressivo com a Educação, analisou diversos contributos educativos para a adoção de estilos de vida saudável. Fez menção à relevância da Educação Física e do Desporto Escolar neste campo. As colaborações e parcerias entre a administração pública e o associativismo, bem como as especificidades do contexto regional foram sustentação para algumas das opções então aduzidas.

3.5. Documentação, informação e edição

No período em que exerceu funções técnico-pedagógicas na administração pública desportiva, a área de documentação, informação e edição ocupou grande parte do seu tempo e do seu esforço. De 2000 a 2007, a organização interna das instituições onde laborou – CEFD e IDP – ditou que fosse esta a sua área de eleição.

Para além de ter coordenado o projeto Terminologia Associada ao Desporto – que será apresentado adiante – colaborou em diversos projetos com interesse educativo.

Logo em 2000, o autor fomentou um acordo de cooperação na área editorial e de estudos entre o CEFD e a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF). Neste contexto, o CEFD financiou e produziu a reformulação do *design* e da maquete de base do Boletim da SPEF, de modo que fosse possível editar cada novo número sem aquisição de serviços de fundo de maquetagem e paginação. Esta opção deliberada visou dotar de maior capacidade de divulgação uma instituição basilar na Educação Física em Portugal, sem onerar excessivamente o seu orçamento. De modo complementar, o encaminhamento biunívoco de propostas de edição visou adequar os estudos recebidos nas duas instituições às suas áreas de interesse.

Nas suas atribuições, o trabalho desenvolvido na mediateca do CEFD, posteriormente Biblioteca Nacional do Desporto (BND), sob tutela do IDP, permitiu uma evolução pessoal na área da documentação e da informação. O processo de aquisição de publicações, desde a escolha até à integração no acervo, exigiu ao autor a consulta de catálogos, a visita a feiras do livro, o contacto com editoras nacionais e internacionais, a comparação com as existências no acervo, a tomada de decisão, a compra e o acompanhamento dos procedimentos biblioteconómicos. Deste modo, pôde contactar, diretamente, com a informação de referência técnica e científica na área das atividades físicas e do desporto.

O enriquecimento pessoal foi potenciado pelo contacto com bibliotecas e centros de edição de instituições de ensino superior desta área, permutando documentação no sentido de aumentar a oferta aos leitores. Nalguns casos, as propostas de doação documental de particulares à BND eram reencaminhadas para bibliotecas escolares, quando se verificava que as publicações haviam sido editadas pela própria administração pública desportiva ou que existiam em elevado número no acervo.

Em caso de visitas escolares ao complexo desportivo da Lapa, o autor coordenava a visita guiada às instalações, incluindo a BND e o Museu do Desporto.

Geralmente, os visitantes eram de turmas do curso tecnológico de desporto ou de turmas cuja visita de estudo era dinamizada por professores de Educação Física. De igual modo e em caso de necessidade, dava apoio aos técnicos de biblioteca no acompanhamento de alunos que visitavam a biblioteca para a realização de trabalhos escolares. Em 2007, coordenou interinamente a BND.

Na área da edição, coordenou a edição de uma dúzia de livros, do Boletim 'Desporto em Português' e do Boletim Interno do IDP, tendo colaborado – com responsabilidades diversas – no Anuário do Desporto, na Revista Desporto e na Revista Treino Desportivo. Lançou a linha editorial digital para edições com tiragens mínimas a custos reduzidos.

Foi coorganizador e preletor da Conferência Internacional "Os Novos Desafios da Informação Desportiva", no âmbito da atividade da Associação Internacional de Informação Desportiva (IASI).

Ainda no âmbito da informação, de 2006 a 2009, geriu e produziu conteúdos do sítio do IDP na Internet.

O autor assinou alguns artigos publicados em periódicos do IDP, com relevância educativa, essencialmente centrados na linguagem utilizada no contexto das atividades físicas. Note-se, como exemplo, a análise do termo paraolímpico/paralímpico ou a elaboração de uma tabela de numerais ordinais extensos.

A partir do último trimestre de 2004 e durante três trimestres, o autor fez, também, o acompanhamento de um estagiário com necessidades especiais, em funções no âmbito da documentação e informação do IDP. A sua experiência pedagógica facilitou-lhe a realização desta incumbência, em especial na organização do plano individual de estágio e no apoio regular às tarefas do estagiário (anexo 39).

A lógica de articulação – numa estrutura integrada, embora não necessariamente independente – de mediateca/biblioteca, arquivo, museu, centro de investigação com formação, centro de edições e meios de comunicação institucional surge, para o autor, como modelo potenciador de sinergias, em especial no Desporto.

3.6. Terminologia Associada ao Desporto

Ao ser requisitado para o CEFD, a partir de 2000/2001, o trabalho na área da edição e da documentação veio reforçar a necessidade – natural nos docentes – de utilizar uma linguagem correta e coerente, nos contextos técnico e geral. Por afinidade pessoal, passou a contactar o Dr. José Neves Henriques – filólogo, membro do Conselho Científico da Sociedade de Língua Portuguesa (SLP) e consultor do Ciberdúvidas da Língua Portuguesa – para esclarecimento de algumas dúvidas linguísticas.

Deste contacto regular, surgiu a oportunidade de lançar um projeto em parceria com a SLP que potenciasse essa colaboração, alargando os seus efeitos a um público mais vasto e produzindo conteúdos que pudessem ser referências no uso científico, técnico, educativo ou comum. A qualidade dos termos desportivos usados em contextos diversos – desde a escola ao clube, passando pela universidade ou pela comunicação social – e a defesa da língua portuguesa tornava-se, deste modo, foco do projeto 'Terminologia Associada ao Desporto' (anexo 33) e investimento diário do autor.

Consequentemente, durante a vigência do projeto, eram colaboradoras permanentes entidades como a Associação Portuguesa “A Mulher e o Desporto”, a Associação Portuguesa de Gestão do Desporto, a Associação Portuguesa de Profissionais de Piscinas, Instalações Desportivas e Lazer, a Associação Portuguesa do Direito Desportivo, a Associação Portuguesa de Sociologia – Secção de Sociologia do Desporto, o Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas, a Associação Nacional de Imprensa Desportiva, o Comité Olímpico de Portugal, a Confederação do Desporto de Portugal, a Confederação Portuguesa das Associações de Treinadores, a Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto, a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, o Instituto Superior da Maia, o Panathlon Clube de Lisboa, a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), a Sociedade Portuguesa de Medicina Desportiva, a Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a Universidade da Madeira e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

A participação destas instituições de formação e técnico-científicas na área do Desporto, da Educação Física e do Jornalismo visou melhorar, para além da qualidade, a divulgação e a aceitação dos conteúdos produzidos. O processo de produção terminológico implicava a concordância tácita dos colaboradores permanentes, pois intervinham quando algum dos conteúdos propostos apresentava inadequação ou incorreção técnica/científica. Esta lógica de controlo permitia ratificar a terminologia produzida, embora limitasse a cadência de produção.

Para difundir os conteúdos produzidos, era publicado, trimestralmente, o Boletim ‘Desporto em Português’ (anexos 31 e 32), com venda ao público e edição de 500 exemplares, mas com distribuição gratuita pelos colaboradores institucionais e individuais, bem como por centros de documentação e bibliotecas especializadas ou de relevo. Com a evolução do projeto e a transição do CEFD para o IDP, os conteúdos foram, igualmente, publicados numa base de dados consultável numa página de Internet da instituição.

Complementarmente, o autor realizou um levantamento de 180 fontes de terminologia específica na Internet.

Foram publicadas terminologias de áreas diversas como o râguebi, o montanhismo, o jogo do pau português, a prancha à vela, a natação, a ginástica artística, bem como analisadas expressões e vocábulos do âmbito desportivo geral, sugerindo uma utilização linguisticamente correta. Siglas, acrónimos e abreviaturas também mereceram atenção, com recolha e inclusão na base de dados geral.

Durante a primeira fase do projeto, foram produzidos 435 termos, com 6 campos por termo. No seguimento da reformulação do projeto e com a parceria da Associação de Informação Terminológica, foi definida uma ficha terminológica para a base de dados geral, contendo 19 campos por termo.

Este projeto e o trabalho desenvolvido foram apresentados e mencionados em conferências internacionais de terminologia e de informação desportiva, bem como em revistas técnicas e de divulgação. O projeto ficou suspenso aquando da assunção de funções profissionais do autor na Região Autónoma da Madeira.

Este foi um projeto-chave para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, em particular para um pensamento, simultaneamente, analítico e contextual sobre as atividades físicas desportivas. Se, por um lado, a definição de cada termo linguístico impunha um enfoque nos pormenores (por exemplo, na explicitação de uma técnica desportiva), por outro, a designação de cada termo era influenciada pela cultura e história específica de cada atividade.

No processo de produção terminológico, estas questões eram tomadas em consideração. Esta riqueza processual promoveu, no autor, essa lógica de pensamento, enquadrável numa perspetiva holística. A publicação bilingue – em mirandês e em português – de parte de um número do Boletim 'Desporto em Português', mais do que uma curiosidade, reflete o investimento pessoal nessa articulação.

A forma como desenvolveu este projeto é paradigmática da lógica cooperativa como o autor entende o trabalho. Criar parcerias, estabelecer sinergias e potenciar os contributos de cada pessoa, individual ou coletiva, são, para si, passos importantes na criação de valor, em especial em projetos de serviço público.

3.7. Canais de comunicação na Educação

A partir de 2006, no IDP, assumiu funções na área da informação e da comunicação, tendo desenvolvido competências na gestão e na produção de conteúdos, em especial em suporte para a Internet. Estas competências foram, ainda, potenciadas em contexto associativo extralaboral, em especial na comunicação de eventos desportivos e culturais. Neste período e em algumas ocasiões, foi consultado por antigos colegas da ESFN sobre questões de comunicação ou de linguística, como por exemplo para o desenvolvimento do jornal da escola.

A mudança para a Região Autónoma da Madeira, com assunção de funções no Gabinete do Secretário Regional de Educação e Cultura, voltou a trazer-lhe uma ligação direta à área educativa, em especial na utilização e desenvolvimento dos canais de comunicação e informação da SREC, no âmbito de uma reduzida e eficaz equipa de comunicação. Estes canais de comunicação serviam as áreas de tutela da SREC, estando uma grande parte dos conteúdos centrada na atividade das escolas e nos projetos educativos regionais.

Desde a produção e a gestão de conteúdos para o portal da SREC (www.madeira-edu.pt), o autor efetuou ainda a reestruturação da área institucional e trabalhou, com especial zelo, a questão da nova ortografia no sistema educativo regional. Este último tema será apresentado, autonomamente, mais adiante.

Elaborou, ainda, o manual de boas práticas para publicação de notícias e eventos pelos serviços da SREC, efetuando apoio linguístico e revisão de textos, quando solicitado por colegas do Gabinete do Secretário Regional.

Concebeu, coordenou e coproduziu, desde maio de 2009, a *newsletter* eletrónica mensal 'a marcar gerações' (www.madeira-edu.pt/amarcas), divulgada, atualmente, para mais de 11 000 endereços de correio eletrónico (em permanente atualização). Progressivamente, passou a colaborar na realização semanal do programa de rádio Educando – em produção e entrevista – da SREC, lançando o espaço de reportagem mensal InfoEdu e concebendo o blogue para audição *online* dos conteúdos produzidos (<http://educando-srec.blogspot.com>). Sempre que necessário, atualizava o canal MadeiraEdu no YouTube e nos Vídeos Sapo, bem como a página no Facebook.

A apresentação de cada ano letivo era um momento marcante para a equipa de comunicação onde estava integrado, independentemente do tipo de apresentação escolhido. Todos os anos era congregada informação diversa sobre o sistema educativo regional, de modo a melhorar a clareza da comunicação com os cidadãos, disponibilizada em formato de portefólio PDF (anexos 28 e 29).

Em 2010/2011, a apresentação foi totalmente realizada na Internet, em <http://www.madeira-edu.pt/anolectivo>, disponibilizando uma variedade considerável de recursos multimédia (anexo 27), atualizados durante o primeiro período. Este constituiu um dos desafios de comunicação pública mais desafiantes em que o autor participou, visto ter idealizado a estrutura da página dedicada, organizado a informação do portefólio PDF, redigido o texto da apresentação e produzido vários destaques publicados.

No contexto das suas funções de comunicação, a articulação dos conteúdos nos diferentes canais da SREC/SRE foi uma linha de continuidade e aliou-se à diversidade de participações para gerar comunicação partilhada, em diferentes níveis, pelos diversos agentes educativos. Esta ideia surge reforçada por, muitas vezes, os conteúdos publicados terem sido produzidos ou sugeridos pelas escolas ou pelas equipas dos projetos educativos, aumentando a riqueza da comunicação.

No exercício destas atribuições, o autor contribuía, diariamente, para a divulgação das atividades educativas na RAM, em geral, e das atividades físicas de contexto educativo, em particular, como na Festa do Desporto Escolar, nos Jogos Especiais, no projeto 'O Desporto e o Mar', ou em atividades de desporto na escola.

Esta ligação às escolas e aos colegas, em particular de Educação Física, foi permitindo o acompanhamento dos hábitos e da organização escolares, bem como a manutenção da ligação aos professores da disciplina e à sua prática. Aliás, parte relevante do seu convívio social na RAM advém deste contexto e de ligações à área artística.

O desenvolvimento de competências e conhecimentos do autor na área das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a sua articulação com a produção de conteúdos constitui uma vantagem do autor no contexto da docência e da escola-organização. A produção e a utilização de meios auxiliares em ambiente letivo é um dos âmbitos em que essa vantagem se poderá evidenciar. No desenvolvimento de projetos em ambiente escolar, a transposição das experiências descritas assoma óbvia, tanto mais que, no âmbito da sua atividade docente não havia tido possibilidades efetivas de desenvolver e aplicar estas capacidades.

A disponibilização de informação de forma anódina ou em torrente dificulta a comunicação, pelo que gerir, criteriosamente, a utilização das TIC é a melhor forma de aumentar a sua eficácia. Por outro lado, a articulação de conteúdos entre os vários canais à disposição, em cada projeto ou função, pode ter efeitos exponenciais nos resultados, mas deverão ser preservadas as características essenciais de cada canal para evitar a canibalização entre os mesmos e a confusão do público-alvo.

A gestão da informação pessoal é crítica neste contexto, pelo que o autor sustenta a manutenção de alguma reserva perante o enorme poder intrínseco destes meios de comunicação, com contornos por vezes orwellianos. Este pensamento crítico é, na atualidade, de extrema importância para o exercício futuro de uma cidadania saudável por cada um dos indivíduos escolarizados. Aliás, na SREC/SRE, sempre que exequível e aconselhável, optou-se e opta-se por proteger a identidade visual dos alunos nas reportagens publicadas.

3.8. 'O Desporto e o Mar'

A geografia e o clima da Região Autónoma da Madeira apresentam características excecionais para a prática de atividades físicas desportivas em contexto marítimo. Melhorar a visibilidade da ligação entre o Desporto e o Mar – em especial na comunidade educativa – foi o objetivo de um dia de atividades marítimas com alunos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. O autor idealizou, concebeu e coordenou a iniciativa “O Desporto e o Mar” que decorreu em três espaços marítimos do Funchal, no dia 3 de novembro de 2010.

Este desafio da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) foi aceite por diversas entidades do âmbito associativo, que se congregaram como parceiros. Associação Regional de Vela da Madeira, Associação Regional de Canoagem da Madeira, Associação de Pesca Desportiva da Região Autónoma da Madeira, Clube Naval do Funchal, Centro Treino Mar, Associação Náutica da Madeira, SANAS Madeira (segurança marítima), Estação de Biologia Marinha do Funchal e Agrupamento Marítimo 217 – Sé Funchal do Corpo Nacional de Escutas foram esses parceiros. O Grupo Sá, empresa de distribuição alimentar, apoiou com frutas e águas.

Cinco atletas de referência nos desportos marítimos também se associaram à iniciativa, nomeadamente João Rodrigues (prancha à vela), Nuno Barradas (pesca desportiva), Gonçalo Sousa (modelos à vela – *micromagic*), Pedro Mendes (canoagem) e Manuel Gouveia (vela ligeira). Estiveram presentes na área de prática, sob a responsabilidade dos professores coordenadores de cada atividade/estação, visando criar empatia dos alunos com as atividades e com praticantes de referência. Lado a lado, atletas e alunos partilharam momentos de prática em que a qualidade da demonstração e a motivação intrínseca dos primeiros eram evidentes para os segundos, constituindo exemplos relevantes.

A SREC envolveu alguns dos seus serviços no evento, tais como o Gabinete do Secretário e a Direção Regional de Educação (Gabinete Coordenador de Desporto Escolar e Centro Multimédia), bem como professores de diferentes escolas.

O impacto desta iniciativa começou a ser sentido a 26 de Outubro de 2010, pois diversas entidades públicas e associativas colaboraram na operação de remoção de materiais acumulados – no Varadouro de São Lázaro – em consequência dos temporais de fevereiro do mesmo ano (com separação para reciclagem ou aterro), visando a melhoria das condições do espaço para o evento e para uso náutico regular.

Vela ligeira, prancha à vela, canoagem, vela adaptada e segurança marítima decorreram no Varadouro de São Lázaro, enquanto as atividades de pesca desportiva e biodiversidade marinha foram centradas no Cais do Carvão. Para completar, a Quinta Calação acolheu modelos à vela (*micromagic*) e mergulho em apneia (*snorkeling*).

Na sequência da pesca desportiva, os alunos deslocavam-se à Estação de Biologia Marinha do Funchal para identificação do pescado e para uma palestra sobre o meio marinho. É de notar, ainda, a participação de alunos com necessidades especiais. O trabalho com o SANAS Madeira e os escuteiros na área da segurança marítima foi importante tendo os alunos subido a bordo dos meios de socorro e recebido explicações.

A ideia surgiu a partir do objetivo de criar eventos que dinamizassem o programa de rádio ‘Educando’, da SREC. O autor optou por realizar um evento com significado, que não uma mera animação. Devido ao seu percurso docente e extradocente, propôs-se

estimular a comunidade educativa com uma iniciativa estratégica para a Educação Física e o Desporto, para a escola, para o associativismo e para o conjunto da RAM.

O autor contactou o Dr. José Canto Moreira, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia – que conhecia desde o tempo de estudante universitário – no sentido de colaborar na organização. Pretendia que este professor de Educação Física, com experiência náutica, dinamizasse os seus alunos e a sua escola para o desígnio de criar um projeto-piloto como exemplo de articulação entre a escola e a comunidade.

Duas turmas, o núcleo de Multiatividades Desportivas de *Outdoor* (MDO) e o núcleo de alunos com necessidades especiais viveram, deste modo, um dia repleto de experiências marítimas significantes, em que o ecletismo educativo uniu os participantes e semeou exemplos positivos.

Outros professores de educação física – alguns também antigos colegas ligados às atividades de ar livre – colaboraram como coordenadores pedagógicos das estações/atividades.

A cobertura de jornais e televisão, o aproveitamento dos canais da SREC e a criação de um espaço na Internet, em <http://projectos.madeira-edu.pt/odesportoeomar> (anexo 25) levaram o autor a criar uma grande diversidade de conteúdos, partilhados com os parceiros, o que se repercutiu no aumento da visibilidade pública. Apesar da colaboração de muitas pessoas, individuais e coletivas, o evento não implicou a aquisição específica de qualquer bem ou serviço pelo erário público e gerou valor – de diversa índole – para todos os participantes e parceiros. O autor aplicou a lógica da parceria e da partilha, demonstrando a relevância das ligações comunitárias para a atividade educativa.

Contribuir para que, paulatinamente, as atividades marítimas voltassem a ser relevantes na cultura física regional era fulcral num território insular com as características da RAM e constituía o objetivo de longo prazo do projeto. Os acontecimentos subsequentes falam por si.

Um ano depois, a 19 de outubro de 2011, um artigo de opinião no Diário de Notícias do Funchal intitulava-se ‘o Desporto e o Mar’ e mencionava a iniciativa como mote para a importância estratégica do tema (anexo 26).

De 7 a 11 de maio de 2012, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, pela mão do Dr. José Canto Moreira, realizava a Semana Náutica HBG, com a participação de 800 alunos e a parceria de diversas entidades.

Em novembro de 2012, o Clube Naval do Funchal e a Universidade da Madeira realizavam o congresso internacional ‘O Desporto e o Mar’.

Para o autor, o desenvolvimento pessoal e profissional que o evento proporcionou decorre, em grande medida, da diversidade em todas as dimensões da sua organização e da experiência de contactos institucionais na Região Autónoma da Madeira,

3.9. Nova ortografia no sistema educativo

A adoção da nova ortografia na sociedade portuguesa tem sido um processo complexo e recheado de polémicas públicas, colocando algumas dificuldades aos professores, aos alunos e às famílias.

Independentemente da opinião de cada ator educativo, deu-se a entrada em vigor do acordo ortográfico para Portugal, a 13 de maio de 2009, e a imposição legal da sua

aplicação no sistema educativo e nas escolas portuguesas, em todas as disciplinas de todos os anos de escolaridade, a partir de 1 de setembro de 2011.

Neste processo complexo, o Ministério da Educação demorou algum tempo a disponibilizar recursos que suportassem o trabalho nas escolas.

Deste modo, no início do ano letivo de 2009/2010, o autor, após indicação superior, produziu um destaque permanente na página de entrada do portal da SREC com exemplos sobre o uso da nova ortografia, renovados regularmente. Considerando que a ajuda prestada por este conteúdo era mínima, publicou então uma página dedicada no mesmo portal, proporcionando um espaço de serviço público relevante. Agrupou os conteúdos em pequenas áreas temáticas, com conteúdos próprios e hiperligações para documentação e entidades de referência.

Em 2011, o autor efetuou a adaptação das páginas perenes do portal da SREC à nova ortografia e prestou consultoria aos colegas da SREC, sempre que solicitado.

De modo complementar, convidou a Prof. Doutora Margarita Correia – responsável pelo Vocabulário Ortográfico do Português (VOP), no seio do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), e com quem tinha trabalhado no projeto Terminologia Associada ao Desporto – a realizar uma preleção no Funchal sobre o acordo e a nova ortografia. O VOP é a referência oficial para a variante europeia da língua portuguesa, disponibilizado no Portal da Língua Portuguesa (www.portaldalinguaportuguesa.org), pelo que – perante as dificuldades notórias do público, e em especial da comunidade educativa, na aplicação da nova ortografia – a necessidade se transformou em oportunidade.

Desta forma, idealizou e coordenou a organização do colóquio regional sobre a aplicação do acordo ortográfico – “Como usar a nova ortografia?”, que decorreu a 28 de fevereiro de 2012, na sala Ursa Maior do Madeira Tecnopolo (espaço-sede da Orquestra Clássica da Madeira), em que também foi apresentado um exemplo de formação numa escola da RAM e em que houve espaço para esclarecimentos públicos.

Foram convocadas direções de escolas, professores de Português, bem como produtores de conteúdos em publicações de escolas e na administração pública regional educativa. Para melhorar o esclarecimento da população, foi lançado um convite ao público em geral e um convite institucional a inúmeras entidades. Associações de pais e encarregados de educação, associações de estudantes, sindicatos de professores, Universidade da Madeira, associações de imigrantes, associações de escritores e de autores, livrarias e bibliotecas, comunicação social, municípios, secretarias regionais e deputados regionais foram, deste modo, convidados a estar presentes.

Em consequência, a lotação esgotou com a presença de mais de seiscentas pessoas no evento. Após as preleções, o período de esclarecimentos foi rico em questões, por vezes polémicas, permitindo a participação ativa de cidadãos numa questão pública complexa.

No início de 2012, após a publicação do portal da nova estrutura governativa – SRE – foi refeita a página dedicada, mantendo os recursos disponíveis em http://www02.madeira-edu.pt/main/Acordo_Ortografico.aspx (anexo 30). Exemplos, corretores/verificadores, conversores ativos, vocabulário de mudança, dicionários e vocabulários, versão compilada do acordo ortográfico, dúvidas linguísticas, cronologia da aplicação do acordo ortográfico em Portugal desde a entrada em vigor, bibliografia de apoio, diplomas legais sobre o acordo ortográfico publicados em Diário da República, recursos do Ministério da Educação e Ciência, vídeos e outros conteúdos do colóquio regional, foram complementados com uma área de perguntas frequentes.

Os canais da SREC foram usados em profusão, antes e após o colóquio, com reflexo positivo na comunicação social. Esta divulgação aumentou o número de visitas à página dedicada, potenciando o serviço público realizado.

O autor rendibilizou os recursos públicos ao contar com pequenas colaborações de diversas entidades, restringindo a aquisição específica de bens e serviços à viagem de ida e volta da preleitora.

No final de 2009 e no final de 2011, foram realizados, na página dedicada, inquéritos públicos sobre as diversas áreas do projeto com resultados de aprovação, aproximadamente, de 80% em 2009 e 75% em 2011.

Apesar de não ser o objeto principal da docência em Educação Física, a qualidade da comunicação escrita faz parte das aquisições educativas da pessoa e deve ser preconizada por todos os agentes de ensino. A perspetiva holística da Educação, que o autor considera integrante da sua prática profissional, assoma neste projeto.

4. Atividade de acordo com o perfil e os padrões de desempenho docente

Para analisar o alinhamento da sua atividade profissional com as exigências legais do exercício da docência, o autor centrou-se no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001), complementado com o sistema de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2010) e com os padrões de desempenho docente (Despacho n.º 16034/2010 do Gabinete da Ministra da Educação).

O período de tempo alargado abrangido no presente relatório permite uma reflexão global e adaptada à interpretação do autor, enquanto profissional; aliás, de acordo com o disposto no diploma legal que estabelece os padrões acima referidos: «Os padrões de desempenho docente (...) visam providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade. Não pretendem substituir esse julgamento. Não existe nenhum elenco de padrões de desempenho que preveja todas as circunstâncias possíveis e que seja aplicável de forma universal sem a interpretação do profissional docente.».

Deste modo, são incluídos exemplos que permitem apreender essa interpretação do seu desempenho profissional, bem como o contributo da experiência profissional extradocente para as suas competências e os seus conhecimentos no contexto da docência.

4.1. Vertente Profissional Social e Ética

4.1.1. Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional

No entender do autor, um profissional de educação apoia o desenvolvimento do seu saber e do seu saber-fazer numa diversidade de experiências, pelo que as áreas e os projetos antes apresentados são representativos do compromisso do autor com a construção do conhecimento profissional, seu e dos seus pares. Aliás, no seguimento do então aduzido, será curial afirmar que a própria prática docente impulsionou o autor a diversificar o seu conhecimento profissional e a aproveitar os seus interesses pessoais para desenvolver áreas e projetos com utilidade pública.

O empenho na história e no estatuto da Educação Física expressam o compromisso do autor com a consolidação desta área disciplinar e revelam a sua atitude contextualizada em relação às políticas educativas. Por outro lado, o projeto Terminologia Associada ao Desporto – com a participação da SPEF e de instituições do ensino superior de Educação Física e Desporto – contribuiu para a qualidade do conhecimento técnico. Naturalmente, o facto de ter trabalhado sete anos na área da documentação, informação e edição sublinha este compromisso.

De modo complementar, a disponibilização de recursos no apoio ao processo de adoção da nova ortografia, relevante para suprir necessidades dos agentes educativos, consubstancia uma atitude informada e participativa perante as políticas educativas.

Na sua rotina diária docente, a observação de aulas, a discussão e a partilha de técnicas de ensino ou de práticas didáticas eram regulares e procuradas pelo autor, em especial quando sentia que tinha algo relevante a aprender com os colegas ou a ensinar aos mesmos. Um exemplo paradigmático surge com a inauguração do pavilhão

desportivo da ESNF, pois pôde lecionar ginástica artística pela primeira vez, visto nunca ter sido, anteriormente, professor em escolas com espaços cobertos apetrechados. Antecipando esse momento, discutiu progressões pedagógicas e gestão de grupos/estações com diferentes colegas da escola que, em outros contextos, haviam lecionado esta atividade ou sido treinadores de ginástica. Adicionalmente, solicitou que a rotação de atividades/espaços lhe permitisse a observação prévia de aulas dos colegas, como forma de aumentar a sua qualidade didática.

Enquanto associado da SPEF, o autor pôde manter uma ligação à informação científica em Educação Física, pelo seu boletim. Ao assumir funções no CEFD, passou a trabalhar na área da documentação, informação e edição, com acesso privilegiado ao conhecimento nas áreas desportiva e do exercício, sendo que coordenava a assinatura de revistas científicas de referência para a biblioteca da instituição.

Por outro lado, as ligações sociais a estudantes universitários de gerações posteriores foram permitindo um contacto regular com as evoluções técnicas e pedagógicas preconizadas no meio académico da Educação Física e do Desporto.

O autor tem a plena consciência de que as suas práticas profissionais, no âmbito docente e extradocente, evoluíram no tempo e de que se foram transformando com a diversidade de escolas e instituições públicas onde exerceu funções. Deste modo, a proatividade na busca de contributos de colegas e na discussão de diferentes opiniões tem sido uma característica que lhe permite uma reflexão permanente sobre a sua capacidade profissional.

4.1.2. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos

A perspetiva com que o autor entende a Educação Física enquadra-se – na lógica apresentada por Marques, Martins & Santos (2012) – num modelo educacional, por contraponto aos modelos biomédico e desportivo.

Deste modo, o autor centrava a sua docência no processo de ensino-aprendizagem (PEA), procurando que as suas aulas tivessem significado e fossem um contributo efetivo para o desenvolvimento de cada aluno. No entanto, para além das aprendizagens específicas da disciplina, procurava criar condições para o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. Em consonância, no início do ano letivo, questionava os alunos sobre a sua participação em atividades extracurriculares, de complemento curricular ou extraescolares, procurando que – na escola ou fora dela – os alunos encontrassem espaços suplementares de afirmação desportiva, social ou cultural importantes para a sua construção identitária. Neste contexto, incentivava-os a aderirem às atividades desenvolvidas na escola, também para ampliar o sentido de pertença à comunidade. Adicionalmente, valorizava – com a devida reserva – o contributo de alunos com experiência desportiva relevante numa atividade específica.

Apesar de tudo, por respeito pela privacidade de cada estudante, nas aulas, optava por evitar colocar questões do foro pessoal ou gerar situações em que os alunos se sentissem avaliados, socialmente, pelo seu contexto.

A responsabilização dos alunos pelas suas ações e a valorização das suas convicções foi sempre fundamental na atuação do autor perante a necessidade de uma formação integral para a cidadania democrática. Neste contexto, assoma a forma como geriu a participação dos alunos de uma turma do ensino secundário numa greve dos estudantes, a propósito de uma medida governamental impopular. Perante a solicitação

para não marcar falta aos alunos da turma que participassem na manifestação estudantil associada, explanou a importância de cada estudante assumir perante a família e a comunidade educativa a sua convicção, a sua ação e, se assim fosse, o consequente averbamento da respetiva falta à aula. Naturalmente, o autor fez o despiste de eventuais retenções por excesso de faltas e assumiu o compromisso com a inexistência de consequências para a avaliação dos alunos na Educação Física. Este terá sido um momento de crescimento democrático para diversos estudantes, inclusivamente para os que decidiram não faltar à aula.

Durante as aulas, a articulação com outras áreas disciplinares era uma preocupação presente e todas as oportunidades eram aproveitadas para elevar a transversalidade do conhecimento e incitar os alunos ao raciocínio integrado. Como exemplos, registre-se a utilização de conteúdos de matemática ou português no trabalho da reação a estímulos complexos, bem como a insistência na realização do cálculo mental no apuramento da frequência cardíaca a partir de medições com intervalos diferenciados. Acresce que, no secundário, fazia menção à física de projéteis, para melhor compreensão das trajetórias da bola nos jogos desportivos coletivos e de raquetas, e ao centro de massa num corpo articulado, para explicar a origem do *fosbury flop* ou a chamada nos saltos. De modo natural, a preocupação com o uso correto da língua portuguesa era transposta para a rotina educativa e transformada em requisito didático. Este interesse pessoal motivou, ainda, o autor para a criação do projeto Terminologia Associada ao Desporto e para a elaboração de recursos no contexto da nova ortografia, já mencionados.

Nas três escolas onde lecionou, a diversidade de origens dos alunos tinha alguma relevância, sendo que, de acordo com o Censos (Instituto Nacional de Estatística, 2001) e quanto à Grande Lisboa, «Em 2001 os concelhos com maior importância de população estrangeira na população residente são Amadora, Loures, Sintra e Cascais, sendo a nacionalidade mais significativa, respectivamente, a cabo-verdiana (Amadora e Loures), a angolana e a brasileira. É de notar que os PALP [países africanos de língua portuguesa] assumem a maior importância nos residentes estrangeiros em todos os concelhos, excepto em Mafra e Alcochete.».

Neste contexto, a abertura e a flexibilidade perante as diferenças culturais foram sempre relevantes para o autor. Esta ponte permanente foi construída em boa parte pelo seu interesse musical diversificado, pelas suas amizades e pelo seu interesse em línguas e culturas estrangeiras.

A sua perspetiva holística do desenvolvimento humano valoriza a completude na educação, pelo que o autor reconhece a necessidade de transcender o ensino-aprendizagem de conteúdos e competências por via das dimensões cívica e ambiental. Nas atividades de exploração da natureza, aproveitava o ensejo para valorizar a educação ambiental, discutindo com os alunos a relevância da interligação entre o ser humano e o contexto natural, aferindo os seus comportamentos neste âmbito.

No desporto escolar, procurava imprimir civilidade e desportivismo no comportamento dos grupos/equipas de basquetebol e rãguebi, que coordenou, em particular em competição, sendo assertivo antes e incisivo durante as competições.

Sendo a Brandoa comumente conotada como um local com problemas sociais, na deslocação à Lousã, o autor aproveitou o ensejo para incrementar as competências sociais dos alunos do rãguebi da ESNF. Acordou, previamente, com os estudantes utilizar essa deslocação como demonstração da elevação ética e relacional das gentes da Brandoa. Deste modo, ficou combinada a inibição do uso de linguagem imprópria durante toda a saída (a viagem foi partilhada em autocarro com uma equipa federada), bem como um especial cuidado no relacionamento social e no desportivismo competitivo.

A prova foi superada com elevação, apesar de algumas situações terem colocado à prova a capacidade de gestão individual do comportamento.

A composição do grupo/equipa de rãguebi na ESN e a gestão das saídas para as concentrações são exemplo da valorização da educação inclusiva pelo autor. Este grupo/equipa incluía uma aluna que participava ativamente nos treinos e nas concentrações competitivas, o que melhorava – biunivocamente – a perspetiva inclusiva dos estudantes em relação à participação feminina, desconstruindo espaços predeterminados de afirmação desportiva por género. Naturalmente, a progressão pedagógica nos treinos permitia que esta aluna estivesse técnica e fisicamente dotada para encarar os desafios colocados nas concentrações.

A forma como desenvolveu o trabalho e a escolha temática no âmbito dos canais de comunicação educativos na Madeira, abordados previamente, revela o empenho do autor em equilibrar a comunicação institucional e a promoção da abrangência no desenvolvimento dos alunos, dando visibilidade à variedade dos projetos escolares e valorizando os diferentes saberes e culturas dos agentes educativos.

4.1.3. Compromisso com o grupo de pares e com a escola

O rãguebi na escola, já referido, é exemplo paradigmático da forma colaborativa e multidimensional como o autor encarava o desenvolvimento do projeto, procurando que o mesmo tivesse ligações externas à escola e colaborando com o grupo de Educação Física quando já não estava em funções docentes. Note-se que o lançamento do rãguebi na ESN foi feito com cuidados de interação com a comunidade educativa e o apoio direto da direção da escola, tendo sido comunicado, aos encarregados de educação, o tipo de prática que estaria em causa e a qualidade dos formadores.

As atividades de exploração da natureza, também já mencionadas, foram outro exemplo em que a ligação biunívoca da escola ao meio era trabalhada, colaborativamente, pelo autor com os colegas e em que o seu empenho em partilhar experiência se revelou.

Neste contexto, o projeto ‘O Desporto e o Mar’ veio a revelar-se o paradigma do que o autor considera dever ser um projeto de ligação à comunidade, com efeitos prolongados e verdadeiramente significantes. Deste modo e como aduzido no capítulo 3, a iniciativa envolveu vários agentes educativos da HBG, mobilizou os professores da área disciplinar (dessa e de outras escolas), enriqueceu a experiência dos alunos, foi parcimoniosa no consumo de recursos públicos, recorreu a parcerias, envolveu o movimento associativo, promoveu a imagem da escola, mobilizou diversas entidades da administração educativa e cumpriu o seu objetivo de contribuir para a relevância das atividades marítimas na cultura física regional.

A forma como o autor exerceu as suas funções docentes e não docentes influenciou – a exemplo do que sucede com os outros colegas de formação – a imagem que diferentes profissionais vêm construindo dos graduados na área da Educação Física e do Desporto. Além da capacidade de realizar um bom trabalho docente na Educação Física, a elevação do estatuto social da disciplina tem-se jogado, continuamente, na zona de contacto e interligação com outras áreas e profissionais. Deste modo, o exercício de cargos e funções ou o desenvolvimento de projetos fora do estrito contexto letivo, em ambiente escolar ou extraescolar, apresenta relevância para o estatuto do professor e da disciplina. A consciência do autor em relação a esta questão tem-no acompanhado. Sempre que conseguiu demonstrar experiência, competências ou conhecimentos em

áreas complementares à sua formação inicial, essa formação e a sua experiência docente ganharam relevância social e profissional junto de outrem. De igual forma, a afirmação profissional de muitos colegas de Educação Física, nos contextos mais diversos, veio emprestar maior significado ao percurso profissional do autor.

Outro exemplo da relevância que o autor atribuía ao seu enquadramento no contexto da escola foi a necessidade que sentiu de – enquanto docente requisitado e para além da exigência legal – dar conhecimento das atividades desenvolvidas na administração pública desportiva à direção da ESFN. No relatório para acesso ao 6.º escalão (anexo 20), em 2005, o autor referia: «A informação constante deste relatório baseia-se no trabalho desenvolvido nas instituições acima referidas [CEFD e IDP] e no desempenho das tarefas técnico-pedagógicas que se encontram descritas nas notações de serviço. Apesar de a avaliação se basear apenas nas notações enviadas pelo IDP, entendemos reproduzir aqui, sucintamente, o trabalho que temos vindo a desenvolver.».

4.2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Cuban (1992) classifica os currículos numa perspetiva interna do processo (o que se pretende ensinar, o que é ensinado e o que é aprendido), resultando em currículo pretendido, currículo ensinado e currículo aprendido.

Com esta perspetiva, o autor organizava a sua atividade letiva entendendo que o exercício profissional docente deveria tomar como referência o currículo pretendido, de que os programas de Educação Física eram expressão formal. No entanto, a perceção de que os currículos ensinado e aprendido não são equivalentes diretos do currículo pretendido foi fulcral para valorizar a vivência da comunidade educativa e o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento dos alunos.

As preocupações pedagógicas do autor eram, essencialmente, o ritmo de aula, a rendibilização dos tempos, a qualidade da prática, a motivação intrínseca dos alunos e a coerência entre leção e avaliação.

4.2.1. Preparação e Organização das Atividades Letivas

Enquanto docente, o autor foi ajustando o planeamento das suas atividades letivas ao contexto escolar, às opções e idiosincrasias de cada grupo de EF, bem como à evolução do seu próprio pensamento relativo às boas práticas docentes.

A gestão do tempo – para o autor, o recurso mais escasso nas aulas de Educação Física – foi, quase sempre, critério essencial na preparação e na organização da sua prática. Se o espaço condiciona toda a organização das aulas, a questão central na gestão das aulas traduz-se na efetiva rendibilização dos diversos tempos relativos à disciplina, ao professor, à turma, ao grupo de alunos ou ao aluno.

Em todas as escolas onde lecionou, as qualificações e a disponibilidade financeira das famílias, na relação com o contexto escolar, impunham algumas condicionantes na preparação da prática educativa. De igual modo, a inexistência de instalações cobertas e a localização exposta dos espaços desportivos das escolas tornavam as aulas, com alguma frequência, uma luta difícil com o vento, a insolação e a pluviosidade. Os balneários, construídos em anexos aos campos e sobrelotados nas horas de maior

utência, não apresentavam as melhores condições de edificação e conservação, apesar do esforço de todos para a manutenção da salubridade exigível. Aliás, de acordo com o parecer da Sociedade Portuguesa de Educação Física sobre o Programa de Educação Física do Ensino Secundário (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2007), uma «concepção incorrecta das instalações da escola, segundo referências que não as de uma EF eclética e inclusiva, inviabiliza ou condiciona as possibilidades de deliberação pedagógica dos professores na escolha do que é melhor para os seus alunos».

Em 1994/1995, a hora legal de inverno era idêntica ao do centro da Europa e as aulas, na ESA, iniciavam-se às 8h30m, forçando o autor a lecionar ao ar livre, ainda de noite e na hora mais fria do dia, por vezes no meio de um nevoeiro cerrado. Se as condições eram difíceis para o professor, para alguns alunos eram duríssimas, visto que não possuíam vestuário – fato de treino ou similar – apropriado, envergando camisola de manga curta e calções.

O ano letivo de 1995/1996 foi marcado por chuvas recorrentes e por grandes cheias no centro urbano de Camarate, as quais chegaram a impedir o acesso dos transportes públicos à EB23MSC durante um par de dias. Nestas condições e considerando, ainda, as dificuldades económicas acrescidas das famílias, a falta de higiene do vestuário era um problema que assomava em alguns alunos.

Na ESNF, as condições das famílias eram um pouco superiores às de Camarate e foram evoluindo, de 1996 a 2000, com a melhoria dos indicadores económicos do país. A escola tinha, no entanto, limitações similares às anteriores; como curiosidade, o campo situado numa cota mais elevada era apelidado, carinhosamente, de 'Sibéria'. No inverno, com o cair da noite cedo, as últimas aulas decorriam já sob uma fraca luz artificial. A construção do pavilhão desportivo acrescentou alguns constrangimentos. Como referido pelo autor no relatório de acesso ao 5.º escalão, «Foi necessário proceder a uma adaptação dos currículos oficiais à realidade da escola, através de uma coordenação do grupo e do departamento. No entanto, por vezes, devido à dependência das condições meteorológicas e ao reduzido número de espaços (consequência de obras prolongadas), o cumprimento dos currículos adaptados não foi fácil.» (anexo 19).

Em 19 de abril de 1999, a inauguração dessa instalação assinalou a modificação positiva das condições de prática e diminuiu a volubilidade na preparação e na organização da prática letiva. Estes fatores deixaram, progressivamente, de ser condicionantes de relevo no planeamento das aulas. A única limitação passou a ser a caixa de saltos, cuja areia se encontrava, muitas vezes, imprópria devido à sujidade.

Estas condicionantes obrigavam o autor a uma organização das aulas, simultaneamente, flexível e antecipatória das limitações. Deste modo, o autor preparava, de antemão, algumas aulas teóricas relativas às matérias em leção, no sentido de rendibilizar esses momentos. Caso não ocorresse nenhuma alteração dos planos devido às condições climatéricas, a opção passava, em primeiro lugar, por integrar esse conhecimento nas aulas regulares, maximizando o tempo disponível para a prática. Complementarmente, preparava aulas independentes do planeamento, centradas em matérias transversais e que se tornavam relevantes em períodos alargados de inatividade forçada. O funcionamento do corpo humano, os hábitos de saúde e os meios de controlo do esforço eram, neste caso, temáticas usuais; os meios de apoio que utilizava eram, na generalidade, da biblioteca ou do próprio. Embora as matérias fossem na maioria das vezes curriculares, estas aulas eram calendarizadas em função das aulas regulares. Eram um recurso pedagógico perante as limitações, mas não eram a sua primeira opção quando podia lecionar as aulas planeadas.

No entanto, quando os períodos de intempérie se arrastavam durante duas ou três semanas, aceitava sugestões dos alunos sobre atividades alternativas. Em Alvide e na Brandoa existiam uma ou duas mesas de ténis de mesa na zona de convívio dos alunos, pelo que permitia o seu uso por um grupo reduzido de alunos, tal como em relação às mesas de xadrez/damas. De modo complementar, neste contexto de intempéries, se se avizinhasse um teste de outra disciplina, possibilitava – por motivos pedagógicos óbvios – a permanência de alunos em sala de estudo.

Num cenário de incertezas, dever-se-á salientar que, nas três escolas, a generalidade dos professores colaborava com os colegas sempre que era necessária uma troca no uso dos espaços ou materiais, mesmo que afetando o plano de aula.

Os três grupos de Educação Física em que se integrou tinham características que influenciavam a preparação e a organização das atividades letivas do autor.

Em Alvide, a dinâmica do grupo era marcada pelo facto de o delegado apresentar um pensamento muito estruturado sobre a EF, com autoridade intrínseca forte, que advinha de ser considerado uma referência pelos pares, tanto em termos de organização como na disponibilidade para apoiar projetos, partilhar conhecimentos ou desafiar os colegas para novas atribuições profissionais. Como exemplo, é de notar que o cargo de coordenador do clube do desporto escolar foi atribuído ao autor no seu ano probatório e que foi desafiado para voltar a organizar a prova de BTT/BMX do ano anterior. O núcleo de estágio trazia, como é hábito na maioria das escolas, a renovação de ideias e de conceitos. A existência de professores com interesses diversificados emprestava, ainda, maior riqueza à atividade do grupo.

As atividades internas e externas – enquadradas ou não no desporto escolar e muito articuladas com o calendário concelhio – eram em enorme quantidade e desafiavam a capacidade de organização de cada professor. Como exemplo, na área do atletismo, cada docente deveria apurar nas aulas, durante o primeiro e o segundo períodos, representantes de turma para participarem em várias especialidades, cumprindo procedimentos de garantia do espírito desportivo e da fiabilidade dos resultados. A mobilização generalizada dos alunos para as diversas atividades implicava a reserva de algum tempo de aulas para explicação de aspetos da organização de cada evento. As rotações pelos espaços eram estabelecidas de forma a aproveitar, ao máximo, o material existente e a simplificar o trabalho de planeamento de cada docente. No entanto, ponderando as condicionantes climatéricas referidas e o calendário de atividades, esta definição implicava alguma flexibilidade de cada professor para manter o ecletismo e o equilíbrio entre as matérias.

Por contraponto, na escola de Camarate, a dinâmica do grupo de EF era caracterizada pela grande autonomia de cada docente na organização das suas atividades letivas. O calendário de atividades extraletivas dependia, em grande medida, das solicitações da comunidade educativa e de entidades extraescolares, com algumas organizações do grupo.

A reduzida disponibilidade de material, a tipologia das instalações e a simultaneidade de vários professores em alguns tempos letivos condicionavam a ocupação dos espaços. Esta ocupação estava definida por tempo letivo em cada horário do professor, sendo que a rotação se efetuava por período letivo. A partilha do material em uso era acordada, em conformidade, pelos docentes de cada tempo letivo. Este método originava grande diversidade de situações de material e de espaços, o que transportava instabilidade para a preparação e a organização das atividades letivas.

A escola da Brandoa trouxe novos reptos ao autor, que acompanhou a transição do grupo de EF para uma outra realidade educativa. Nos quatro anos letivos, assistiu à

transição da chefia do grupo e à chegada de novos colegas, com ideias diferentes, bem como à inauguração do pavilhão desportivo e ao início da aplicação de um novo modelo de direção, administração e gestão escolares, que deu origem à integração da Educação Física no departamento de Expressões.

A mudança de chefia – de um professor em final de carreira, com pensamento muito estruturado por anos de experiência, para uma colega que procurava a consolidação da sua visão no grupo – foi um pouco complexa de início. Este facto deveu-se à grande competência e à experiência diversificada dos professores do grupo, que, por esse motivo, se tornavam exigentes e assertivos, requerendo a sustentação da generalidade das decisões tomadas. Após um pequeno período de adaptação, a evolução da dinâmica de grupo foi notória no empenho e na cooperação. A inauguração do pavilhão desportivo da ESN foi acompanhada de um investimento consentâneo em apetrechamento, o que aumentou o leque de atividades possíveis nas aulas de EF e, paralelamente, transformou as instalações da escola num novo desafio para a preparação e a organização das atividades letivas.

Deste modo, a rotação predeterminada de espaços fixava o período disponível em cada tipologia de espaço/material e desafiava os professores perante as possibilidades específicas de cada espaço das novas instalações. A imaginação dos docentes e a negociação de alterações pontuais, entre pares, vieram facilitar adaptações progressivas às necessidades de cada turma. Apesar de este princípio de rotação estimular a lecionação por blocos, a melhoria da qualidade das instalações viria permitir, paulatinamente, uma lógica consagrada, mais tarde, nos programas de EF de 2001 (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001a; Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b) em relação à predominância de matérias (aprendizagem concentrada) em determinados períodos, complementados por momentos de revisão e aperfeiçoamento posteriores (aprendizagem distribuída).

Não seria, ainda, a lecionação por etapas, mas a polivalência da maioria dos espaços, a ocorrência de aulas partilhadas (propensas a momentos de revisão) e a integração na ESN, em 1999/2000, de uma colega que havia feito a sua formação inicial de professora já com essa lógica de planeamento, estimulavam a discussão sobre as vantagens e desvantagens do modelo. A questão das aulas politemáticas era, à data, a que levantava mais controvérsia.

De 1993 a 2000, nas três escolas onde lecionou, a adoção dos programas de Educação Física de 1991 como referência do trabalho em Educação Física foi lenta e com algumas reservas, mas progressiva e coincidente com a evolução do pensamento docente em todo o país, tendo decorrido com maior afinco no final deste período.

No âmbito geral dos programas de EF de 1991, então em vigor, o 9.º ano estava «dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos», para finalização do terceiro ciclo. No secundário, o 10.º ano focava-se em revisões e os 11.º e 12.º anos centravam-se, em geral, na «escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se», desde que fossem – em cada ano – «uma matéria de Desportos Coletivos, outra de Ginástica, outra de Atletismo, uma de Dança e uma das restantes» (Bom [et al.], 1991).

Um dos aspetos que merecia reserva entre os colegas com quem discutia estas questões era a lecionação de apenas uma matéria de desportos coletivos durante o 11.º ou 12.º anos, na escolha dos alunos/turma. Colocavam-se, então, questões relativas à diminuição da diversidade da Educação Física no âmbito dos jogos desportivos coletivos e à gestão das diferentes escolhas dos alunos/turma.

Ainda nos 11.º e 12.º anos, provavelmente na sequência de opiniões dos docentes, o ajustamento dos programas, em 2001, veio admitir, simultaneamente, o trabalho partilhado entre turmas do mesmo horário e a existência de duas matérias de desportos coletivos (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b).

Quanto ao quadro-modelo de composição curricular da Educação Física do 1.º ao 12.º ano de escolaridade (Bom [et al.], 1991), era referido um aspeto determinante do paradigma de planeamento das aulas então preconizado para a EF no seu todo: «Neste quadro de composição curricular não aparece a área “treino das capacidades físicas”, nem as que representam os “conhecimentos” e as “atitudes”. Segue-se o princípio de que essas áreas deverão ser tratadas não só como características ou elementos intrínsecos à actividade motora dos alunos, mas também, através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas, qualquer que seja a matéria/tema principal da aula (e obviamente de maneira adequada a esse tema, quer como condição ou complemento de aprendizagem, quer como compensação ou “contraste”).».

A prática docente do autor era coincidente com esta lógica de planeamento. Por um lado, dava primazia a aulas com actividade motora, apenas lecionando aulas teóricas estritas se necessário. Por outro, abordava integradamente – nas atividades letivas – o «desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, bem como a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas» (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b), componentes na base da EF.

A falta de regularidade da atividade letiva e as interrupções durante as aulas – por limitações de espaço, de tempo e climatéricas – obrigavam o autor a estabelecer prioridades na gestão do tempo. Por consequência e em coerência, preparava e organizava a sua prática letiva com foco no processo de ensino-aprendizagem. Cumpria as decisões dos grupos de EF quanto à realização de testes físicos iniciais e reconhecia-lhes valor no despiste de situações críticas na condição física dos alunos. No entanto, investir o escasso tempo de aulas em testes físicos durante o ano, no referido contexto de condições adversas, parecia uma opção antipedagógica aos olhos do autor, em especial quando os testes eram um fim em si mesmos e sem valor educativo agregado.

Porém, no dealbar do século XXI, a bateria de testes Fitnessgram era abordada, por colegas com formação pós-graduada em exercício e saúde, como método útil no âmbito da Educação Física. Quando, em 2001, se dá a adoção do conceito de Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de testes Fitnessgram) no quadro dos programas de EF, o autor pôde assistir, por fim, à adoção de uma abordagem integrada entre cientificidade e utilidade dos testes físicos, focada nas escolas, e à sua tradução num conceito com valor educativo – a ZSAF. Mesmo não tendo acompanhado este processo no seio do contexto escolar, visto encontrar-se requisitado no CEFD, o autor registou com satisfação que a metodologia na abordagem da aptidão física dos alunos parecia estar, finalmente, sistematizada e possuir objetivos educativos concretos.

Em sete anos de docência, o autor passou pela experiência de lecionar todos os anos de escolaridade do 3.º ciclo e do secundário, o que lhe foi permitindo a construção de uma visão verticalmente integrada dos conteúdos e do desenvolvimento dos alunos. Estranhamente, ou talvez não, os níveis de desempenho motor nas avaliações iniciais de alunos e alunas chegavam, por vezes, a não ser muito diferentes entre o 9.º ano e o 12.º ano, anos finais de nível de ensino, embora a heterogeneidade intraturma pudesse ser relevante. No caso da ESFN, esta constatação diminuiu com o passar dos anos, provavelmente fruto da melhoria das condições de prática (inauguração do pavilhão

desportivo), da maior articulação – formal e informal – no planeamento das matérias entre professores do grupo/departamento, da lecionação plurianual de turmas pelo mesmo docente e da docência colaborativa em turmas do mesmo ano de escolaridade. A melhoria progressiva das condições de espaço e tempo poderá ter potenciado, suplementarmente, os efeitos do trabalho em Educação Física nesta escola.

Com a experiência, o autor focou-se, paulatinamente, em preparar e organizar a sua prática letiva de acordo com as condicionantes referidas, descentrando-se da produção documental maciça característica do período de estágio e pós-estágio pedagógico; numa época em que a utilização de documentação ordinária em formato de papel, sem suporte digital, era ainda comum. Ao abordar o pensamento pré e pós-interativo, Onofre (2000) faz referência a que o planeamento dos professores apresenta informalidade e recorre, sobretudo, à sua representação mental; sendo que a representação escrita surge, em particular, para satisfazer requisitos institucionais.

Na ESN, os objetivos pedagógicos gerais do grupo de EF eram os considerados nos programas de educação física, reduzidos e adaptados aos diferentes anos de escolaridade.

Em geral, o autor utilizava estas indicações, mas considerando a heterogeneidade dos alunos de cada turma, mais do que orientações gerais por turma, estabelecia prioridades gerais centradas nos domínios socioafetivo e motor.

A sistematização do seu pensamento docente apresentada no já mencionado estudo contribuiu para o seu autoconhecimento. Deste modo, o autor visava que os alunos compreendessem a sua integração num ambiente de trabalho orientado para a aprendizagem, em que o divertimento se seguiria na medida do empenho dos mesmos. A aquisição das competências relacionais de respeito pelo outro e de salvaguarda das regras coletivas permitiriam, no entender do autor, reger os momentos de interação social de modo equilibrado. Por outro lado, no domínio motor, o autor privilegiava quatro orientações, como sejam os princípios gerais dos jogos (e a aquisição de gestos técnicos essenciais para a eficácia no objetivo da atividade), a autonomia na orientação da atividade física, a possibilidade de os alunos aprofundarem a sua integração social e cultural a partir da participação na atividade física e a aquisição de estilos de vida ativa.

Quando possível, ensinava técnicas marcantes na motivação dos alunos para a tarefa. Como exemplo, desde a inauguração do pavilhão desportivo, pôde trabalhar o salto em altura num espaço coberto, o que lhe permitiu o ensino do *fosbury flop* em turmas do 10.º e do 11.º anos. A complexidade desta técnica era desafiante para os alunos e a espetacularidade do movimento permitia-lhes sentirem-se com um elevado nível de desempenho. Este tipo de efeito será, eventualmente, similar ao sentido na aprendizagem do remate no voleibol ou do *flic-flac* à retaguarda, na ginástica de solo.

O autor contribuía para a produção de documentação orientadora do grupo/departamento. No início de 1999/2000, os professores de EF da escola da Brandoa – considerando a evolução enorme na qualidade e na diversidade das instalações – procuraram melhorar a harmonização vertical da planificação da Educação Física, tendo cada elemento trabalhado uma área específica.

O autor produziu o plano curricular plurianual (vertical) para a atividade de basquetebol, com especificações didáticas (desadequadamente, havia-o classificado de unidade didática), em que propôs uma distribuição dos níveis de objetivos pelos vários anos de escolaridade adaptada dos programas para as disciplinas de Educação Física e Formação Técnica de Desporto (FTD). Foram incluídas, no texto, adaptações transitórias «com o objectivo de conseguir uma transição equilibrada e coerente para o conjunto de objectivos propostos, por ano» (anexo 5). Deste plano curricular faziam parte, ainda, propostas para a duração da sua aplicação num ano letivo, para o número de tempos

letivos em cada fase, para a lógica de avaliação, completadas com bibliografia de apoio didático.

No ano letivo seguinte, estando requisitado no CEFD, mas mantendo a vinculação à ESN, formalizou num documento – a pedido do grupo – o modelo que utilizava nas suas atividades letivas. Deste modo, produziu a microunidade de ensino para iniciação ao rãguebi em pisos duros (anexo 4), nos termos já referidos no capítulo dos projetos/áreas. Este é um exemplo do tipo de planeamento que utilizava, nos últimos anos da sua docência, para as diferentes unidades de ensino.

Em diversas áreas de atividade, partindo do estabelecido para cada ano de escolaridade, o autor preparava a unidade de ensino centrado na sua experiência sobre o que os alunos desse ano seriam capazes de realizar em cada atividade. Como exemplo, no contexto de uma unidade de ensino de atletismo de uma turma de 8.º ano, no estudo em que foi observado, referia-se a elevada pormenorização dos conteúdos referentes a cada um dos blocos temáticos do trabalho previsto. De todo o modo, o estabelecimento de objetivos finais no início de cada unidade era, por vezes, uma pecha registada no seu planeamento, que tentou colmatar desde que pôde utilizar espaços cobertos, sem contrariedades climatéricas.

O desenvolvimento da aptidão física era considerado em todas as unidades de ensino, fosse por meio de exercícios adaptados de força (por exemplo, o passe de voleibol com bola de basquetebol), de flexibilidade (no final de um aquecimento longo) ou de resistência aeróbia (o drible e o manuseamento da bola de basquetebol em corrida à volta do campo, complementado por jogo reduzido). Se, na ginástica, o trabalho de flexibilidade era fundamental, no atletismo, o autor aproveitava o trabalho de velocidade para estimular a reação a estímulos complexos (por exemplo, partida de vagas em reação a um resultado de uma operação matemática). Usava o atletismo de fundo para ensinar os métodos de controlo do esforço –, visto permitir um isolamento dos fatores a controlar – e para evidenciar o impacto do esforço e do exercício no corpo.

No planeamento das unidades de ensino de jogos desportivos coletivos, tentava equilibrar o trabalho global com o analítico. Por exemplo, quando trabalhava com o nível elementar, procurava proporcionar a aprendizagem de, pelo menos, um gesto técnico essencial para a eficácia no objetivo do jogo, em concomitância com o desenvolvimento dos princípios de jogo. O lançamento na passada (basquetebol), o passe de frente – toque de dedos por cima (voleibol), o remate em suspensão (andebol) ou o passe a duas mãos (rãguebi) são exemplos deste tipo de gestos. Este tipo de aquisições visava proporcionar ao aluno a capacitação mínima para estar no jogo e, assim, conservar a motivação intrínseca para a tarefa. Do mesmo modo, em certas atividades, centrava-se no ensino de fatores de segurança essenciais. Na escalada, por exemplo, todos os alunos aprendiam a realizar o nó de oito duplo como garantia de que soubessem verificar se o seu encordoamento ao arnês estava convenientemente efetuado por outrem.

Procurava garantir um equilíbrio final entre as turmas do mesmo ano de escolaridade, pelo que – quando necessário e possível, em cada turma – ajustava os tempos letivos de uma unidade de ensino temática com os de outra, durante o ano letivo.

Na conceção dos exercícios, tentava antecipar a heterogeneidade da turma de duas formas: estruturação de tarefas com diferentes níveis de complexidade e separação por grupos de nível, embora não utilizasse tão frequentemente esta última opção.

Na ESN, as aulas de Educação Física dos 11.º e 12.º anos decorriam, em muitos casos, em simultaneidade de horário, o que permitia a colaboração entre docentes para a organização das aulas, nos termos que viriam a ser sugeridos nos programas de EF do ensino secundário de 2001 (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b).

Sobretudo quando existiam turmas mais reduzidas, a docência partilhada permitia o enriquecimento do PEA. Deste modo, conseguia-se uma melhor adaptação dos exercícios a cada um dos alunos, visto ser possível aumentar o número de grupos organizados por nível de aprendizagem.

Em especial nos jogos coletivos, tanto em situação de exercício, como em situação de jogo reduzido/condicionado ou de jogo formal, esta «novidade introduzida na mudança de parceiros ou adversários e consequente adaptação do comportamento individual» (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b) oferecia, aos alunos, uma maior diversificação dos estímulos habituais.

Este recurso era consensual no grupo de Educação Física e utilizado sem exageros, tendo-se tornado, progressivamente, mais interessante com a inauguração do pavilhão desportivo e o aumento do leque possível de atividades no mesmo tempo letivo.

4.2.2. Realização das Atividades Letivas

O autor considerava a harmonia do planeamento e da preparação das aulas com a sua prática docente diária um ponto essencial para a congruência do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância, o autor dedicava especial atenção às técnicas de ensino, procurando que fatores como o tempo potencial de aprendizagem (TPA), a informação de retorno (*feedback*) pedagógica, o clima de aula, ou a organização das atividades fossem devidamente potenciados.

Na gestão das aulas e dos seus tempos, o autor focava a sua atuação, em especial, no incremento do TPA, enquanto variável fulcral para a qualidade das aprendizagens específicas. A eficiência da informação e das transições, a redução dos tempos de espera e de inatividade dos alunos, bem como a adequação das especificidade e complexidade dos exercícios aos objetivos e níveis de aprendizagem dos alunos eram preocupações vitais da sua prática letiva.

Por outro lado, embora a eficiência na organização fosse relevante para o ambicionado aumento do TPA, optava – quando a maturidade da turma o permitia e o tipo de exercícios não o desaconselhava – pela autogestão (com critérios prévios) na formação dos grupos. No entanto, sempre que a adequação da tarefa a diferentes níveis de aprendizagem fosse determinante, planeava a organização de grupos diferenciados ou fazia alguma adaptação premente durante a aula. Esta flexibilidade na aplicação do plano de aula e na gestão dos grupos facilitava a resposta às necessidades de cada aluno. Quando era pertinente, lançava desafios de extensão aos estudantes com nível de desempenho na tarefa mais elevado.

Ou seja, planeava os vários momentos da aula, mas de modo que a estrutura não coartasse o ritmo natural dos exercícios, nem reduzisse a cooperação dos alunos na organização ou na transição. Esta última opção visava a aprendizagem de competências de liderança, autonomia e gestão do tempo pelos alunos.

A gestão dos momentos de espera era um aspeto essencial na concentração dos alunos na tarefa. Se, por um lado, tentava reduzir os tempos de espera, por outro, tentava que os momentos de atividade fossem realizados com a máxima concentração. Sendo muito difícil a um aluno manter a atenção focada nas tarefas durante todo o tempo da aula, o autor acordava com os alunos – no início do ano letivo – que era permitido conversar durante os breves momentos de espera, desde que, na sua vez, cada um dos alunos estivesse perfeitamente focado na tarefa. A maioria das vezes, a troca de impressões entre os alunos versava sobre o desempenho próprio ou de terceiros, o que aumentava o contexto de aprendizagem do exercício. Desta forma, a concentração nos

momentos de prática era equilibrada com a descompressão dos momentos de espera, pelo que, à exigência do professor, correspondia a responsabilidade do aluno.

Adicionalmente, o autor procurava tornar o clima de aula positivo por via da motivação intrínseca dos alunos para a tarefa. Tornar os exercícios desafiantes e recompensadores para a aprendizagem, manter a cadência da prática, bem como demonstrar sincero entusiasmo no processo de ensino-aprendizagem e nas aprendizagens específicas de cada aluno foram determinantes para elevar a referida motivação. Por vezes, a informação de retorno positiva – avaliativa ou prescritiva – dirigida a pequenos grupos, ao invés de a um aluno específico, era utilizada para melhorar a cooperação intragrupal, o sentido de equipa (grupo focado num objetivo) e a convivência.

A informação de retorno positiva era um aspeto privilegiado pelo autor nas suas aulas, fazendo um esforço consciente de que fosse, maioritariamente, dirigida a um indivíduo e que possuísse qualidade intrínseca. Por um lado, a informação de retorno avaliativa negativa era evitada se não fosse acompanhada de outra descritiva ou prescritiva; por outro, a avaliativa positiva tinha maior prevalência na fase final de um exercício, quando interessasse aumentar o ritmo, para consolidar uma determinada aprendizagem. No geral, o autor recorria a informações de retorno descritivas ou prescritivas focadas nas componentes críticas do exercício ou da habilidade em aprendizagem. As informações de retorno interrogativas individuais eram utilizadas, de preferência, em situações que não determinassem a interrupção de exercícios de grupo, visto implicarem, usualmente, alguma demora pelas informações de retorno complementares necessárias. Em grupo, apenas se justificava o seu uso quando havia partilha de um acerto ou de uma falha pela generalidade dos alunos do mesmo. O seu uso no conjunto da turma era evitado, exceto para realçar um desempenho exemplar de um aluno.

Por vezes, o autor optava por não emitir informação de retorno, por considerar que seria mais eficaz, naquela situação específica, que o aluno realizasse uma apreciação intrínseca sobre o seu desempenho, pois «o que realmente interessa no processo instrucional do aluno é ser capaz de determinar *qual, quando e como* fornecer o FB [feedback]» (Martins, 2009). Aliás, parece curial que a ausência de informação de retorno seja, decerto, preferível à emissão de informação de retorno pouco criteriosa ou pouco efetiva em relação às necessidades dos alunos.

Um ritmo elevado de aula era, deliberadamente, procurado pelo autor durante as aulas. Esta preocupação apresentava vários fundamentos. Por um lado, se a progressão pedagógica fosse adequada e o ritmo elevado, um determinado exercício podia render mais durante o mesmo tempo e, até, proporcionar que sobrasse tempo para conteúdos de extensão ou para reforçar o exercício seguinte. Por outro, a manutenção de um ritmo elevado podia originar ganhos na aptidão física dos alunos e proporcionar um sentimento de maior eficácia aos alunos, com ganhos de motivação.

As aulas em que conseguiu otimizar, congruentemente, todos estes fatores foram as de maior sucesso da sua prática docente, tendo os alunos realizado aprendizagens conscientes e regressado, nas aulas seguintes, com elevada motivação para a prática. Esta constatação alinha-se com o aduzido por Pereira, Carreiro da Costa & Diniz (2009), pois «as razões evocadas pelos alunos para justificarem porque gostam da Educação Física estão associadas ao facto de considerarem que esta permite a aprendizagem de novas habilidades, terem um elevado sentimento de competência desportiva e apreciarem as matérias de ensino dessa disciplina».

Por sua vez, Aranha & Teixeira (2007) aduzem que «Os alunos [adolescentes] que referiram (quase) nunca faltar e gostar da disciplina de Educação Física revelam um estado de maior bem-estar do que os restantes.», perfazendo o elo entre a promoção de uma aprendizagem consciente das matérias de Educação Física e o bem-estar dos alunos, nomeadamente adolescentes.

As tarefas de gestão e de instrução, aqui designadas de acordo com Onofre (2000), decorriam de diversas formas, mas sempre com o foco na gestão do tempo.

O início da aula era caracterizado pela agitação natural da chegada ao local de concentração. Quando era necessário levar material para outro espaço diferente, o autor deixava todo o material preparado e solicitava ajuda dos alunos que já estivessem equipados para o transportar para o espaço de prática.

Variando de escola para escola, o tempo disponível no intervalo que precedia cada aula era determinante no aproveitamento do tempo útil da mesma, considerado o ato individual de vestir o equipamento. Com o decorrer de cada ano letivo, o autor conseguia, na generalidade, iniciar a chamada ao soar o 'segundo toque', 'toque de feriado' ou 'toque de falta'. Neste contexto, a evolução do tempo disponível de aula era conseguido com a melhoria da motivação de cada um dos alunos para a aula, em especial do mais atrasado – o mínimo denominador comum – que podia condicionar, ao retardar a sua entrada na aula, o pleno aproveitamento desse tempo. Ou seja, um maior intervalo precedente à aula e uma maior motivação dos alunos para a aula proporcionavam, globalmente, mais tempo disponível.

A chamada era verbal para formalizar o início da aula e gerar o silêncio propício à instrução, mas para aumentar a rapidez da tarefa, os alunos sentavam-se alinhados, lado a lado, por ordem crescente de número. O registo era feito na folha de presença da turma, a qual era também utilizada para apontar os atrasos e as ausências de material, bem como para controlo geral do andamento do plano curricular, conforme o exemplo de uma turma do 12.º ano da ESN, no ano letivo de 1998/1999 (anexo 8). A interpretação do registo deve ser feita da seguinte forma: ATR – atraso, AJ – atraso justificado, F – falta, FF – falta em dois tempos consecutivos, M – ausência de material.

Na introdução das atividades da aula, o autor tentava relacionar a aula em causa com trabalho anterior e, ao expor as atividades que se seguissem, procurava explicar o seu contexto na unidade de ensino. Preocupava-se com o entendimento da instrução pelos alunos, recorrendo, por vezes, a perguntas de controlo. Pequenas partes dos manuais escolares eram utilizadas segundo as necessidades, tal como textos de apoio, alguns concebidos pelo autor. Outros meios utilizados eram os audiovisuais (vídeo) e os gráficos (pranchetas reutilizáveis com representações de campos desportivos), tal como referido no seu relatório de acesso ao 5.º escalão (anexo 19).

A colocação do material era realizada com ou sem apoio dos alunos, dependendo da complexidade da distribuição espacial e da experiência prévia na atividade. Sempre que a eficiência da tarefa não era afetada, recorria ao apoio dos alunos, com autonomia ou indicação do professor. Aquando da recolha, por regra, eram os alunos a assumirem a tarefa, na maioria das vezes em autonomia.

A formação dos grupos era deixada, se possível, à responsabilidade dos alunos, considerando a capacidade de resposta da turma e após terem sido comunicadas as suas condicionantes. No entanto, se fosse necessária a manutenção de grupos idênticos durante uma grande parte da unidade de ensino, optava por predeterminar a sua

composição, ponderando alguns critérios como o nível de aprendizagem, a diferença de idades, as relações sociais na turma ou o equilíbrio intergrupal.

A utilização de quatro sinais simples permitia maior celeridade das transições. Ao apito simples, a turma deveria parar a atividade onde se encontrava e voltar-se para a fonte do som (o professor), permanecendo em silêncio. Se após alguma indicação verbal ou gestual, o professor fizesse o sinal de chamar, com a mão, os alunos deveriam reunir-se a ele. Se fizesse o sinal de rotação, os grupos deveriam rodar entre estações. Em alternativa, no caso de soarem dois apitos, os alunos deveriam parar a atividade e dirigir-se ao autor na posse do material que estivesse sob sua responsabilidade direta (bolas, por exemplo), exceto se recebessem indicações diferentes.

Devido à sua relevância, as práticas de aprendizagem foram caracterizadas logo no início deste ponto.

Para concluir a aula, realizava um balanço das atividades com os alunos, se necessário recorrendo aos meios auxiliares, e projetava a sua ligação com aulas posteriores.

Considerando ainda a relevância da organização do horário escolar na gestão dos tempos de aula e contrariando as recomendações pedagógicas dominantes, as aulas com dois períodos letivos originavam, muitas vezes, maior concentração dos alunos nas tarefas – progressivas e relativas a determinada matéria –, com ganhos de aprendizagem mais efetivos, o que poderia permitir a turmas de 2+1 tempos letivos semanais (50 minutos por tempo letivo) maior evolução do que a turmas de 1+1+1.

Evidentemente, estes resultados só emergiam quando o tempo útil de aula era aproveitado em pleno e o ritmo dos exercícios se mantinha elevado, sendo, por isso, mais exigente para professor e alunos. Apesar disso, o autor manteve – por desconfiança e humildade científicas – alguma reserva em relação a esta sua impressão, visto que não era sustentada em nenhum estudo que houvesse realizado.

Relativamente à opção de três aulas por semana será, no entanto, de considerar que, para a SPEF (2007), «Esta orientação, assente em princípios científicos devidamente fundamentados, só poderá ser levada a cabo com eficácia se houver uma concertação no sentido de que seja possível, aquando de bloco de 45 minutos de aula, tal não prejudicar nem a aula de Educação Física diminuindo-lhe drasticamente o tempo para as actividades de equipagem/desequipagem, nem as restantes aulas para ou de onde os alunos transitem.».

Quando os objetivos da aula de dois tempos eram atingidos antecipadamente, o autor aproveitava o ensejo para consolidar aprendizagens prévias, dessa ou de outra matéria.

As aulas politemáticas poderiam acontecer no caso dos dois tempos letivos, normalmente, em lecionação sequencial. Depois da inauguração do pavilhão da ESNF, para aproveitamento do material ou dos espaços, por vezes, no campo 3, a escalada era trabalhada em concomitância com o basquetebol ou o voleibol. No entanto, esta opção implicava uma maior atenção à segurança da atividade e uma menor atenção aos exercícios do jogo desportivo coletivo em causa.

Ocasionalmente, permitia aos alunos, agrupados por interesses, a realização de atividades optativas no final dessa aula, como recompensa do bom trabalho realizado.

Durante três anos letivos, lecionou quatro turmas do 9.º ao 11.º ano na ESNF, o que possibilitou ao autor a grata experiência de acompanhar a evolução plurianual do conjunto dos alunos e o desenvolvimento individual de cada um.

4.2.3. Relação Pedagógica com os Alunos

A coerência pretendida pelo autor entre a lógica discursiva na defesa da Educação Física e o empenho na prática docente dava sentido à sua profissão, mesmo ciente das suas limitações. Propugnar por esta coerência consolidava, diariamente, a relação de confiança professor/aluno e a identificação do discente com os conteúdos disciplinares, promovendo a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo.

De modo complementar, a procura de que a motivação intrínseca para a atividade fosse preponderante sobre a motivação extrínseca era permanente, com vista a facilitar a aprendizagem e a aumentar o bem-estar dos alunos durante as aulas. Note-se que «Os indivíduos motivados intrinsecamente têm maior probabilidade de serem mais persistentes, de apresentarem níveis de desempenho mais elevados e de realizarem mais tarefas que do que aqueles que requerem reforços externos» (Veigas [et al.], 2009).

Um dos casos paradigmáticos na sua atividade letiva – que o autor recorda e a que o estudo científico da sua docência também faz referência – foi o de um aluno do 9.º ano que, por princípio, recusava a atividade física e não participava, ativamente, em nenhuma tarefa prática. Fruto de um enorme investimento afetivo e de uma presença permanente junto do aluno nos exercícios – inclusivamente no meio de situações de jogo – o autor conseguiu que, numa unidade de ensino de andebol, o aluno comesse a cooperar e aumentasse a sua motivação intrínseca, atingindo sucesso nas aprendizagens proporcionadas. No final do ano, o estudante alcançou uma classificação positiva em Educação Física.

A construção participada de regras de convivência democrática no início da relação com uma turma ou com um aluno era considerada, pelo autor, como premissa para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de sucesso e para o clima de aula. Se, por um lado, considerava fundamentais a organização e a eficiência no diálogo com a turma, a expressão da opinião dos alunos era, proativamente, estimulada e valorizada, não sendo cerceada se não por falta de civilidade ou por escolha de um momento da aula completamente desajustado. Quando não era possível ouvir um aluno, reservava tempo *a posteriori* para essa interação.

Em coerência, o autor estimulava a participação reflexiva dos alunos e protegia a discordância sustentada em relação à narrativa que aduzia nas aulas. No entanto, a gestão do tempo de aula inibia, algumas vezes, o aparecimento de oportunidades neste sentido.

Visando a melhoria da autonomia e da afirmação social dos estudantes, propunha – com regularidade – a preparação e a condução do aquecimento por alunos ou pares de alunos, após informação sobre a matéria principal da aula no final da anterior.

O autor efetuava a diferenciação de grupos por níveis de aprendizagem (em cada objetivo específico) quando tal se tornava necessário para adequar o estímulo aos alunos, não deixando, porém, de considerar a importância da prática com colegas de diferentes níveis. Aliás, a relevância de utilizar alunos com aprendizagens mais evoluídas no apoio a alunos mais atrasados nas aprendizagens não era, de todo, esquecida. Neste âmbito, valorizava a experiência desportiva dos estudantes, com a sua utilização, se pertinente, tanto no apoio a colegas como na demonstração.

Em situação de jogo ou que implicasse competição, a escolha de equipas era realizada pelos alunos com maiores dificuldades específicas na temática ou pelos mais propensos à exclusão social, como forma de valorização perante a turma.

Em cada unidade de ensino, o autor reservava um ou dois tempos letivos para eventuais dilações em relação ao planeamento. Neste contexto, sempre que o trabalho decorria como planeado e sem atrasos, proporcionava à turma a possibilidade de gerir esses tempos extras, de acordo com os seus interesses, no âmbito da EF. Após algum tempo de trabalho em conjunto, propunha que os alunos idealizassem adendas didáticas aos exercícios da aula e que as comunicassem sempre que considerassem que o plano de aula saíria melhorado. Quando as sugestões não se adequavam ao plano em causa, explicava a recusa ao aluno. Por vezes, essas sugestões eram acolhidas para uso em aulas posteriores, sendo feita referência aos alunos que as haviam proposto.

Um caso de evolução da motivação intrínseca, da autonomia dos alunos e da sua capacidade de organização, sucedeu quando, perto do final do ano letivo, os alunos de uma turma do 10.º ano passaram a assumir, por sua iniciativa, a preparação e a realização do aquecimento. Sabendo de antemão as atividades que o autor havia preparado, adequavam o aquecimento à matéria em causa. O mais curioso é que, confirmadamente, realizavam o aquecimento ainda antes do início da aula – ou seja, durante o intervalo – para terem mais tempo de atividade letiva.

Sem esquecer as diversas limitações das famílias, no início de cada ano letivo, o autor explicava aos alunos a importância da adequação do calçado ao exercício, realçava a irrelevância das marcas do vestuário e, por oposição, colocava ênfase na higiene e no conforto do equipamento.

Na sequência da inauguração do pavilhão desportivo da ESN, a adoção de regras de utilização de calçado adaptado aos diferentes pisos foi complicada pelas dificuldades económicas de muitos alunos, mas, com o tempo, gerou-se a perceção – nos alunos e na restante comunidade educativa – da relevância dessa instalação e da necessidade de a preservar. O facto de o nível socioeconómico da família dos alunos não influenciar as suas atitudes perante a Educação Física (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009) terá sido um pormenor facilitador neste processo.

A aprendizagem de regras de funcionamento em sociedade e de normas específicas dos contextos era preocupação de base do autor e objeto relevante na construção da relação pedagógica com os alunos. Ao equilibrar esta situação com um investimento afetivo na criação de empatia com os alunos, por via da exteriorização do entusiasmo com o seu desenvolvimento individual, conseguia minorar a possibilidade de ocorrência de situações de indisciplina. No contexto da indisciplina, preferia ter de pensar na prevenção do que ter de lidar com a correção.

4.2.4. Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação é, provavelmente, a dimensão da prática docente em que as exigências éticas e deontológicas do professor se tornam mais evidentes, pelo que a justiça, a equidade, a objetividade e a clareza na avaliação eram preocupações suas desde que iniciou a sua docência. No entanto, sempre reconheceu a complexidade do desenvolvimento destes princípios em todas as situações.

Por adequação à rotação dos espaços, normalmente, fazia coincidir a avaliação diagnóstica com a avaliação inicial de cada bloco de matérias. Deste modo, realizava o despiste dos casos críticos da turma, em relação aos níveis de aprendizagem específicos, no momento inicial do trabalho com a matéria em causa.

Nas matérias em que a generalidade dos alunos da turma tinha experiência prévia, realizava uma avaliação diagnóstica mais informal e global, essencialmente para despiste dos casos críticos da turma e apreciação da heterogeneidade dos níveis de

desempenho. Nas restantes (situação comum, por exemplo, na atividade de rãguebi), fazia uma introdução abrangente e iniciava as progressões pedagógicas preparadas, adaptando-as com a evolução do PEA.

De acordo com o estabelecido pelo grupo de EF, nas três escolas, realizava testes físicos com os alunos das suas turmas que, em Alvide, se baseavam na bateria de testes da AAPHER (inicialmente concebida em 1958) e, na Brandoa, em testes enquadrados na Insígnia sobre o Valor Físico, atividade concelhia da Amadora dirigida ao 3.º ciclo do ensino básico.

O protocolo da Insígnia sobre o Valor Físico (anexo 9) centrava-se em testes de resistência (corrida de 1000 metros para rapazes e 800 metros para raparigas), força média (flexões de tronco cruzadas a partir de decúbito dorsal em 60 segundos – abdominais oblíquos), velocidade (corrida de 50 metros) e coordenação (saltos com corda em 60 segundos). Os professores deveriam apurar os melhores alunos das suas turmas para participarem, preenchendo um formulário (anexo 11) com as pontuações apuradas, de acordo com a tabela estabelecida por anos de nascimento (anexo 10). No anexo 12, pode observar-se o protocolo global de ‘testes físico-motores’ recebido no primeiro ano de lecionação na ESN, como recurso para as atividades letivas.

O conceito de avaliação formativa definida no diploma que consagra a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012) assume, como características principais, a continuidade e a sistematicidade. Por um lado, enquadra-se na necessidade de controlo, inclusive legal, de informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Por outro, refere-se ao ajustamento de processos e estratégias. Embora na época vigorasse outro enquadramento jurídico, será possível comparar esta visão da avaliação formativa e a do autor deste relatório.

Quando as atividades letivas não sofriam grande perturbação climatérica, conseguia realizar, em cada período, avaliações finais de, pelo menos, dois blocos de matéria, e, por vezes, dois momentos de avaliação formal em cada bloco. Ora por exemplo, na ESN, a meio de cada período, eram realizadas, usualmente, reuniões intercalares do conselho de turma, seguidas por uma reunião do diretor e do secretário de turma com os encarregados de educação para comunicação de informações sobre a turma e os alunos, nomeadamente sobre questões de progressão da aprendizagem. Deste modo, sempre que concluía uma avaliação formal, podia satisfazer a necessidade administrativa de informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação à característica de continuidade, é de notar que, durante as aulas, ia assentando pequenas notas sobre um ou outro aluno, na plaqueta auxiliar que transportava, completadas com apontamentos no final da aula, quando se justificassem. De modo adicional, fazia ajustes – se possível, no curto prazo – ao planeamento das aulas seguintes, desta feita sem entregar qualquer requerimento à estrutura administrativa da escola ou ao Ministério da Educação.

O autor deste relatório considerava a metodologia que facilitasse, ao aluno, a conferência da sua própria realidade numa situação específica de aprendizagem e o consequente aumento do seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem como sendo avaliação formativa.

Neste contexto, a estruturação prévia de tarefas com diferentes níveis de complexidade, a existência de conteúdos de extensão e a separação por grupos de nível (por exercício) eram exemplos na organização deste tipo de abordagem. Quando, na vez do professor, os alunos faziam a própria adequação de nível, o ciclo fechava-se mais cedo, ocorrendo um episódio da avaliação formativa.

Deste modo, indo além da determinação jurídica, partilhava a visão pedagógica de que «A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos.» (Ramos, 2010). Nesta linha de pensamento, a informação de retorno (*feedback*) pedagógica poderia e, com certeza, deveria ser considerada como um tipo de avaliação formativa não formal.

Nas escolas onde lecionou, a trilogia de domínios motor, socioafetivo e cognitivo era dominante na organização do pensamento pedagógico da escola de então. Deste modo, apenas variava a percentagem atribuída a cada um destes domínios e a sua eventual subdivisão, consoante a valoração atribuída por cada grupo de Educação Física.

Os programas de Educação Física de 2001 vieram incentivar a reorganização deste constructo, considerando «referência fundamental para o sucesso» três áreas de avaliação específicas da Educação Física, representantes das suas grandes áreas de extensão: «A – Actividades Físicas (Matérias), B – Aptidão Física e C – Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Actividades Físicas» (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L., 2001b).

Nesse documento, a definição das normas de referência para o sucesso em Educação Física terá procurado auxiliar a harmonização de critérios básicos de avaliação entre diferentes escolas e definir o fio-de-prumo a partir do qual os grupos de Educação Física e as escolas poderiam estabelecer os seus critérios. Inicialmente, a aplicação dos programas levantava algumas questões quanto à avaliação, nomeadamente quanto à aferição do sucesso entre as várias escolas.

Numa análise pós-docente, o facto de os procedimentos de aplicação estarem bem descritos transportará confiança para o docente. Por outro lado, a humildade de se reconhecer a prevalência do ecletismo da Educação Física sobre os PNEF assevera a preocupação com a essência, o que aumenta a credibilidade do método proposto para emprego das normas de referência. Acresce que ao manter-se a adequação da aplicação dos programas na esfera escolar, parece consolidar-se a responsabilidade de cada comunidade educativa perante os pares.

Considerando que as normas de referência para o sucesso se baseiam nas três áreas de avaliação referidas acima (A, B e C), a também mencionada trilogia de domínios motor, socioafetivo e cognitivo teria, naturalmente, de ser abandonada pelos grupos de Educação Física das escolas onde lecionou.

De todo o modo, durante a sua prática docente, os critérios gerais de avaliação eram sempre definidos pelo grupo/departamento de Educação Física. Nos últimos anos, lecionou o ensino secundário. Como exemplo, na ESFN, em 1998/1999 (critérios mencionados no anexo 13), a avaliação sumativa (em turmas do ensino secundário) tinha os seguintes critérios:

- Domínio motor – 65%;
- Domínio cognitivo – 10%;
- Domínio socioafetivo – 25%
- . Cooperação – 5%,
- . Empenho – 5%
- . Disciplina – 5%
- . Assiduidade/pontualidade/material – 10%.

A dicotomia entre uma avaliação contínua – mais contextualizada na prática do aluno, mas necessariamente mais subjetiva, por imersão do avaliador no contexto da avaliação – e uma avaliação pontual – menos contextualizada, mas mais objetiva, devido ao afastamento momentâneo entre avaliador e avaliado – marcava os dois polos onde se centrava a escolha da avaliação classificativa.

Na sua prática, em cada ano letivo, procurava transpor os critérios gerais de avaliação para os objetivos específicos de cada domínio da avaliação com as preocupações referidas.

Deste modo, em busca da **objetividade** no domínio motor, optava pela realização de momentos formais de avaliação, em situação de exercício-critério ou jogo condicionado, centrados na observação de componentes críticas ou princípios técnico-táticos* cujos critérios de êxito eram utilizados durante as aulas anteriores e especificados no início de cada situação de avaliação. Numa perspetiva abrangente, poder-se-á considerar que os princípios técnico-táticos funcionam como componentes críticas do jogo.

Para alcançar a **justeza**, procurava – sempre que desejável – aumentar o número de aulas de avaliação, incrementar o número de exercícios-critério e de componentes críticas, multiplicar o número de observações por aluno e por exercício-critério, bem como aproximar o contexto de prática do exercício-critério ao utilizado durante a restante unidade de ensino.

O professor rendibilizava o tempo na tarefa ao determinar que o exercício-critério decorresse em contínuo. Esta opção nem sempre era possível, mas permitia aproximar os momentos de avaliação do ambiente real da execução em causa. Procurava manter esta lógica, exceto quando o cansaço do aluno pudesse sobrevir e o seu desempenho pudesse ser afetado, gerando enviesamento na observação e impedindo uma justa avaliação.

No tocante à **equidade**, quando lecionava a mesma área de atividade a diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade (em cada ano letivo), procurava adaptar a unidade de ensino de cada turma para que os exercícios-critério utilizados na avaliação desse bloco de matérias acabassem por ser, dentro do possível, similares. Exceto em situação de jogo ou de exercício com grupos grandes, já perto do final, quando considerava ter efetuado um número adequado de observações por aluno ou grupo de alunos, deslocava-o(s) para outra tarefa, de modo a focar a sua atenção nos restantes.

De forma adicional, se considerasse que o número de observações de uma componente crítica específica não havia sido suficiente em relação a um determinado aluno, no final solicitava a continuação do exercício com o grupo em que estava envolvido.

De igual modo, procurava manter em exercício os alunos cuja observação não estivesse a resultar muito positiva, de modo a aumentar as oportunidades dos mesmos.

Procurando **clareza** na avaliação, não apenas comunicava previamente as componentes críticas com critérios de êxito, em cada exercício-critério ou jogo condicionado, como – após a situação de avaliação – informava os alunos dos resultados da observação, item por item.

Propunha, ainda, a consulta da ficha de observação pelos alunos, sempre que tivessem alguma dúvida, o que ocorria sem qualquer tipo de recriminação pelo docente. Caso houvesse alguma discordância de um aluno perante os seus resultados, sugeria que esse aluno voltasse, de imediato, a realizar o exercício-critério em causa, para nova observação; estando reservado tempo no plano de aula para estas ocorrências. Em

consonância, solicitava a colaboração dos colegas envolvidos no exercício, o que sucedia sem problemas de maior. Nesses dias, avisava o docente da aula seguinte sobre a possibilidade de um ligeiro atraso de algum aluno.

Adicionalmente, quando o aluno e o professor concluíssem que o desempenho do aluno não havia sido consentâneo com a sua competência, iniciavam a aula seguinte um pouco mais cedo para voltar a fazer o exercício-critério com o grupo de colegas.

Apesar de as várias hipóteses de observação poderem parecer um procedimento complexo e pouco exequível, na realidade, o procedimento funcionava e, em geral, os alunos reviam, no mesmo, os princípios preconizados. Naturalmente, a gestão do tempo poderia ser racionalizada, libertando parte do mesmo. Numa análise à distância, faria sentido reduzir o tempo de observação, mesmo que à custa de alguma aferição.

Em cada exercício-critério/jogo condicionado, eram observadas as componentes críticas e averbado um atributo “+”, “±” ou “-” na grelha (anexo 6), consoante se verificasse(m), ou não, o(s) critério(s) de êxito. A atribuição era feita de acordo com a tabela 8.

Tabela 3. Atributos em relação à ocorrência de critérios de êxito

Condição	Atributo
“Verificado sempre ou quase sempre”	+
“Verificado pelo menos 50% das vezes”	±
“Verificado menos de 50% das vezes ou não verificado”	-

No final da avaliação, eram apuradas as quantidades de “+” e de “-” e eximida a de “±”, sendo depois subtraídas entre si essas parcelares. “3+” e “1-” resultariam em “2+”.

Criticamente, faria sentido transformar esta classificação por atributos numa classificação em que se pudesse observar, por bloco de matéria, a diferenciação do nível de capacidade de cada aluno em introdutório, elementar ou avançado, a partir da verificação das competências estabelecidas para cada um dos níveis. Esta alteração permitiria uma adequação ao estabelecido nos programas nacionais. A observação em situações características de cada atividade passaria a ser a norma. Deste modo, alinhar-se-iam os procedimentos de avaliação com os preconizados nos atuais PNEF.

Regressando ao procedimento então utilizado: depois de apurados os totais daquela avaliação formal, procedia-se à transposição dos resultados para a lógica quantitativa, por meio de tabelas de equivalência, tal como a tabela 9, construídas pelo autor deste relatório, com o referente máximo de 65%, correspondente ao valor máximo do domínio motor estabelecido pelo grupo de EF.

Tabela 4. Equivalência entre as observações em exercício-critério/jogo condicionado e a classificação no domínio motor (por matéria) – 5, 10 ou 15 componentes críticas

5 compentes críticas	%	10 componentes críticas	%	15 componentes críticas	%
5+	65	10+	65	15	65
4+	58,5	9+	61,75	14	63
3+	52	8+	58,5	13	60,5
2+	45,5	7+	55,25	12	58,5
1+	39	6+	52	11	56
0	32,5	5+	48,75	10+	54
1-	26	4+	45,5	9+	51,5
2-	19,5	3+	42,25	8+	49,5
3-	13	2+	39	7+	47
4-	6,5	1+	35,75	6+	45
5-	0	0	32,5	5+	42,5
		1-	29,25	4+	40,5
		2-	26	3+	38,5
		3-	22,75	2+	36,5
		4-	19,5	1+	34,5
		5-	16,25	0	32,5
		6-	13	1-	30,5
		7-	9,75	2-	28,5
		8-	6,5	3-	26,5
		9-	3,25	4-	24,5
		10-	0	5-	22,5
				6-	20
				7-	18
				8-	15,5
				9-	13,5
				10-	11
				11-	9
				12-	6,5
				13-	4,5
				14-	2
				15-	0

Quando fazia várias avaliações formais dentro da mesma unidade de ensino, congregava, em primeiro lugar, os resultados das componentes críticas e, só após esse procedimento, fazia a transposição.

Esta metodologia facilitava a conjugação dos resultados de várias unidades de ensino, bastando fazer a média entre elas, pois o resultado já estaria convertido para a escala adequada aos critérios de avaliação definidos pelo grupo de Educação Física. Se houvesse necessidade de hierarquizar matérias, bastava aplicar a média ponderada com a valorização pretendida e o resultado seria encontrado.

A avaliação em exercício-critério servia, igualmente, como momento relevante de consolidação das aprendizagens. Sendo o ensino-aprendizagem um processo, não deixa de ser necessária, no contexto escolar, a objetivação dos resultados para produzir uma classificação. A opção por esta metodologia permitia estruturar o trabalho das aulas para uma meta, realizar uma avaliação congruente com o trabalho desenvolvido e facilitar a conferência da avaliação por terceiros.

Esta preocupação pela **objetividade, justeza, equidade e clareza** no processo avaliativo permitia que as classificações resultantes deste processo fossem, por norma, consensuais na turma.

Em relação ao domínio cognitivo, atribuía a classificação a partir de apontamentos que ia fazendo durante as aulas, dando especial enfoque ao momento da instrução final, quando podia confirmar a atribuição, pelos alunos, de valor reflexivo sobre o trabalho

efetuado na aula e sobre o conhecimento referente à prática realizada. Em caso de vantagem pedagógica, podia realizar uma miniprova sobre alguma matéria específica que tivesse lecionado em aulas teóricas.

No domínio socioafetivo, a classificação da cooperação, do empenho e da disciplina decorriam do registo de episódios das aulas nos referidos apontamentos. Quanto à alínea da assiduidade, pontualidade e material, utilizava um sistema objetivo. Deste modo, eram somados os atrasos com as ausências de material. A partir deste número, cada par de ocorrências levava à perda de 5% na classificação final desse período, até ao máximo dos 10% consignados nesta parcela. Como se depreende, este método permitia tolerar a existência de uma ocorrência por período sem diminuição na classificação, conforme se pode verificar na tabela de avaliação de uma turma no final do 1.º período (anexo 7).

O autor deste relatório não considerava a assiduidade, visto que a justificação de faltas não estava no âmbito das suas competências estritas.

A partir da percentagem apurada, fazia a conversão para a escala adequada. Por vezes, no primeiro período, poderia atribuir uma nota imediatamente acima ou abaixo da registada como forma de gerir a motivação do aluno. No entanto, para não criar enviesamentos na avaliação final de ano, considerava a classificação percentual original.

No final da sua docência, na derradeira aula de cada período, registava as notas de autoavaliação e perguntava se algum aluno pretendia acrescentar algo. Tendo a avaliação do domínio motor sido bastante escrutinada pelos alunos, as declarações versavam, com maior propensão, sobre os restantes domínios, mesmo considerando que o domínio motor era percentagem significativa da avaliação sumativa.

Um caso é exemplificativo da sua lógica de atuação quanto aos processos de avaliação. Em determinado momento, na ESN, a defesa da nota final de EF atribuída a um aluno do 12.º ano, na sequência de reclamação da encarregada de educação, levou-o a solicitar o parecer escrito de um professor da Faculdade de Motricidade Humana, como meio auxiliar de sustentação da sua atuação como docente e da justeza da decisão tomada. A consulta da defesa de nota, no anexo 13, deverá ser esclarecedora.

4.3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

4.3.1. Contributo para a Realização dos Objetivos e Metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades

Na Escola Secundária de Alvide e na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro, os projetos educativos de escola (PEE) – enquanto documentos formais – não eram determinantes na vida diária das comunidades educativas. Aliás, na EB23MSC, não estava formalizado enquanto tal. A articulação entre as várias atividades programadas acontecia com propósito educativo, mas os currículos determinavam a rotina diária das escolas.

No entender do autor, só após a aplicação do Decreto-Lei n.º 115/98, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, as escolas passaram a formalizar, verdadeiramente, uma estrutura vertical sistematizada de documentação estruturante para a comunidade educativa.

Neste contexto de alteração de enquadramento jurídico, pôde participar na aprovação do PEE da ESN para o biénio 1999/2000 e 2000/2001 (anexo 2), enquanto membro eleito da Assembleia de Escola, apesar da reserva levantada por diversos elementos, entre os quais o autor, perante a exiguidade das orientações educativas preconizadas no documento. De todo o modo, visando prosseguir o trabalho realizado, o PEE assumia as duas linhas orientadoras anteriormente adotadas: evitar e/ou diminuir as dependências; criar espaços e dinâmicas alternativas.

Como objetivos, este documento incluía: «informar toda a comunidade escolar da importância de um estilo de vida saudável; promover a aquisição de conhecimentos estruturantes e enraizar hábitos com consequente melhoria do bem-estar e qualidade de vida; desenvolver nos jovens/alunos comportamentos de autonomia, responsabilidade e sentido crítico; proporcionar aos alunos a vivência de sentimentos de prazer, emoção e risco; criar condições para o desenvolvimento da autoestima dos alunos; realizar um conjunto de ações positivas, que se tornem referência na comunidade escolar; motivar a comunidade escolar para uma efetiva utilização individual e em grupos dos espaços disponíveis; estimular a investigação para a criação de uma escola melhor; tornar a escola num espaço agradável de trabalho e de lazer; construir uma conceção de escola como lugar em que formação e informação se articulam, no sentido de contribuir para a criação da pessoa e do cidadão».

Considerando a diversidade de funções e atribuições assumidas pelo autor na ESN (algumas serão ainda referidas nos pontos seguintes) e a sua imersão na vida diária da comunidade educativa, apenas não se vislumbrará um exemplo formal da sua contribuição em «motivar a comunidade escolar para uma efetiva utilização individual e em grupos dos espaços disponíveis». No entanto, a forma colaborativa como o grupo de EF, na sua globalidade, encarava a relação com a Associação dos Estudantes e a sua cooperação nas diversas atividades internas, poderá constituir o exemplo almejado.

De todo o modo, a colaboração das associações de estudantes com os grupos de Educação Física e os seus elementos era efetiva nas escolas onde lecionou, em especial nas iniciativas escolares de animação desportiva. Considerando a necessidade de afirmação comunitária das direções das associações, estas atividades sempre se revelaram como um meio de demonstração do empenho dos estudantes na comunidade educativa e de oportunidade para o crescimento experiencial dos alunos que colaboravam na organização das mesmas. Neste quadro, o autor, enquadrado nas equipas organizativas, pôde valorizar a participação dos estudantes nas suas instituições representativas.

O autor colaborava nas iniciativas dos grupos de Educação Física onde esteve integrado. Nas três escolas onde lecionou, o bom trato e a colaboração existiam em doses assinaláveis. Como referido nos capítulos anteriores, em Alvide e na Brandoa, o coleguismo foi de grande importância para a aprendizagem mútua e permitiu que eventos complexos fossem organizados com alguma facilidade pelo grupo. A partilha de conhecimentos e o trabalho copleitivo consolidavam, deste modo, as capacidades de cada um.

Na ESA, as atividades extraletivas tinham grande diversidade e envolviam a globalidade dos alunos da escola. Como exemplo, em 1994/1995, enquanto coordenador do desporto escolar, o autor incluiu, no projeto do clube (anexo 14), as seguintes atividades de dinamização interna: Corta-Mato Escolar (interturmas), Torneio Escolar de Atletismo de Pista (interturmas), Campeonato Interturmas de Futebol de 5, Campeonato Interturmas de Basquetebol, Campeonato Interturmas de Voleibol, Torneio Aberto de

Ténis de Mesa, formação de Arbitragem, BTT/BMX - Alvide 95, Corrida de Orientação, Jogos Tradicionais e Populares.

No âmbito da dinamização externa, os elementos da Escola Secundária de Alvide foram organizadores e participantes em: Corta-Mato Concelhio, Estafeta da Muralha e 5.º Passeio Cicloturístico do Ambiente. Complementarmente, participaram ainda em: Corta Mato Distrital, Torneio Concelhio de Atletismo de Pista, Torneio Distrital de Atletismo de Pista, Torneio Concelhio de Basquetebol, Torneio Concelhio de Ténis de Mesa - "Cascais Pong", Torneio Concelhio de Futebol de 5 – "Cascais Indoor", Jogos Recreativos, Torneio Concelhio de Voleibol de 4 – "Cascais Volei".

Por fim, outros projetos foram ainda desenvolvidos no âmbito escolar, como: Raid Pedestre, evento de escalada em duas paredes artificiais, 12 Horas de Bicicleta (Autódromo do Estoril) e Centro de Lazer e Manutenção (no pinhal da ESA).

Em Camarate, entre atividades esporádicas da comunidade educativa, pôde participar na ação de formação de professores "Organização de Sistemas de Competição".

Na ESNF, colaborou, regularmente, participando com equipas ou integrando a organização dos Jogos Juvenis Escolares da Amadora (várias provas) e o corta-mato escolar. Os torneios internos de voleibol, futebol e basquetebol tinham também a sua colaboração, chegando a participar com equipas de docentes. Aquando da inauguração do pavilhão desportivo, o grupo de EF organizou um conjunto diversificado de atividades, agrupadas numa Semana da Educação Física, com sarau gímnico, que prosseguiu, até hoje, como momento marcante na vida da comunidade educativa.

No âmbito do desporto escolar da ESNF, pôde contribuir nas três áreas em que apresentava maior experiência técnico-desportiva: basquetebol, atividades de exploração da natureza e râguebi. Em 1996/1997, foi responsável pelo grupo/equipa de basquetebol, procurando dar continuidade a um projeto já existente, com uma adesão razoável. No entanto, a lógica rígida de gestão do programa competitivo pelo Gabinete do Desporto Escolar criava entropia na gestão do grupo/equipa. O facto de a escola não possuir um campo coberto obrigava, muitas vezes, a realizar os jogos "em casa" noutras escolas. Neste contexto de falta de condições, a proibição de efetuar jogos durante a semana criava alguns problemas adicionais e gerou desmotivação no professor e nos basquetebolistas.

Perante a oportunidade de apoiar o desenvolvimento de uma área em consolidação na Educação Física e no Desporto Escolar, integrou, no ano seguinte, o grupo de três professores do Núcleo de Atividades de Ar Livre (um deles não era de EF), que organizou uma diversidade relevante de atividades, mencionadas anteriormente no capítulo de projetos/áreas. Esta área permitia, de forma relevante, que o núcleo atuasse em consonância com as linhas orientadoras do PEE da ESNF, criando espaços e dinâmicas alternativas às rotinas escolares. Será de notar, ainda, que este tipo de atividades é, com frequência, utilizado em programas educativos no sentido de evitar e/ou diminuir as dependências.

Em 1998/1999 e 1999/2000, criou e desenvolveu o núcleo de râguebi, nos termos também já referidos, sendo de notar a ênfase que deu – no seu relatório de acesso ao 5.º escalão – ao caráter integrador desse trabalho: «enquanto responsável do Núcleo de Rugby, permitindo a melhoria das relações entre os alunos e destes com a comunidade escolar e as suas famílias». (anexo 19). Neste documento, menciona a colaboração no trabalho de outros núcleos e, em especial, a continuação do apoio ao Núcleo de Atividades de Ar Livre, mesmo sem ser um dos professores responsáveis. Curiosamente,

alguns dos alunos acompanharam o autor nos núcleos em que colaborou, o que vem sublinhar a importância da relação aluno-professor fora do contexto das aulas.

Relativamente ao trabalho interdisciplinar na ESFN, desse relatório consta referência à sua participação nos projetos da área-escola em que a sua colaboração havia sido solicitada, com um desempenho razoável.

No conjunto das escolas, o apoio das autarquias nas iniciativas internas/externas e nas deslocações do desporto escolar era estruturante pela disponibilidade de recursos materiais ou financeiros, superando de boa-fé as suas competências legais.

Na administração educativa regional na RAM, coordenou o projeto 'O Desporto e o Mar', anteriormente apresentado, que foi integrado em pleno no plano de atividades de 2010/2011 da Escola HBG e que relançou a semente dos desportos náuticos na comunidade educativa. O coleguismo de outros professores de Educação Física foi determinante para que pudesse organizar esta iniciativa.

4.3.2. Participação nas Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica e nos Órgãos de Administração e Gestão

A heterogeneidade de áreas em que pôde participar na vida escolar espelha parte da diversidade de contextos do seu percurso profissional.

No ano letivo de 1994/1995, foi coordenador do desporto escolar, em Alvide, prestando apoio ao trabalho de três grupos/equipas de basquetebol (juvenis masculinos), futebol (juvenis masculinos) e voleibol (juvenis femininos) (anexo 14). O fundo educativo desta atividade de complemento curricular era propugnado pelo autor e reforçado pelo grupo de EF, como se percebe na informação entregue aos encarregados de educação (anexo 15).

A atenção dedicada à atividade interna era assinalável, como se percebe pelo facto de os torneios interturmas estarem, perfeitamente, enquadrados em termos organizacionais e regulamentares (exemplo do voleibol de 4, no anexo 16). O apoio da comunidade envolvente era abrangente, verificando-se, por exemplo, no apoio plurianual do Jumbo de Cascais em vestuário (por ano letivo) e em víveres (por evento) para as atividades desportivas escolares (anexo 17). Estas tinham uma ligação concelhia forte e, sempre que possível, procuravam apoios de âmbito nacional, como o apoio da Federação Portuguesa de Ciclismo na prova BTT/BMX Alvide 95 (anexo 18).

Em 1999/2000, tendo sido eleito para a Assembleia de Escola (AE) pelo corpo docente da ESFN, assumiu esta função com esmero. Fruto desse empenho, foi designado por este órgão de gestão para integrar a Comissão de Acompanhamento das eleições para o Conselho Executivo da escola. No contexto destas funções, a relação construtiva estabelecida com os outros representantes dos docentes, bem como com os representantes dos alunos, da autarquia e dos pais/encarregados de educação, em prol da escola, foi importante para a reflexão sobre a sua função de professor e coadunou-se com o seu perfil de envolvimento institucional.

Alves (2012) demonstra a correlação significativa entre *“estarem as estruturas físicas da escola abertas à comunidade escolar, durante todo o ano, mediante Protocolo, para a prática de actividades desportivas ou outras”* e *“existirem protocolos para a realização de estágios de natureza profissional em áreas de formação da escola, junto do*

tecido empresarial”. Ou seja, a relação entre o exterior e a escola, enquanto organização, é uma relação que valida a própria instituição.

Deste modo, a rendibilização das instalações desportivas – se o grupo de EF estiver envolvido no processo e não for um mero contrato de aluguer – poderá significar, biunivocamente, uma valorização desta área disciplinar na escola e uma valorização da escola pela intervenção da Educação Física.

Neste contexto, a inauguração do pavilhão desportivo da ESNF trouxe novas questões ligadas à gestão das instalações. Enquanto membro da Assembleia de Escola, o autor trouxe à colação a necessidade de determinar os termos de utilização adequada do pavilhão desportivo e de garantir a renovação do seu piso em caso de deterioração por uso intensivo ou indevido. Depois de discutidas várias hipóteses e não sendo possível constituir um fundo com parte das receitas próprias geradas pelas utilizações extraescolares dessa instalação, foi assumida, pelo diretor executivo, a presença permanente de um funcionário no pavilhão durante as atividades e o cumprimento estrito do regulamento de uso do pavilhão desportivo, sob pena de cessação imediata do acordo de utilização do pavilhão pelos infratores.

Em 1997/1998, foi diretor de uma turma de 9.º ano na ESNF e secretário de uma outra. A direção de turma foi desafiante e constituiu uma experiência positiva de ligação à comunidade educativa. Nesta turma, lecionava um professor estagiário de História que era cego. Os alunos, apesar de serem corretos noutros contextos, não realizavam as atividades da aula com o empenho mínimo, chegando a não cumprir indicações básicas do professor.

A meio do segundo período, depois de tomar conhecimento da situação, o autor acordou com o professor em causa uma estratégia que implicou o apoio constante de um auxiliar de ação educativa (sempre a pedido do professor), a intervenção de surpresa do próprio diretor de turma nas aulas (também a pedido do professor) e a colaboração dos pais e encarregados de educação no médio prazo. Foi conseguido o compromisso de cada um dos pais/encarregados de educação no sentido de reforçar, em casa, a relevância dos procedimentos aplicados na escola.

O esforço realizado para a adoção de comportamentos edificantes e participativos dos alunos nas aulas de História teve claro sucesso. Os alunos da turma não apresentaram mais nenhuma falta disciplinar até ao final do segundo período e atravessaram – incólumes – o terceiro período, tendo a atividade letiva regressado à normalidade.

Ainda nesta turma, teve oportunidade de contribuir para a menorização de situações complicadas do foro familiar, com reflexo nas aulas, apesar de se encontrarem, literalmente, fora do seu âmbito de atuação.

No terceiro período, por motivos pedagógicos, assumiu – de igual forma – a direção da turma onde era secretário.

Após ter realizado trabalho regular de vigilância em provas e exames, na ESA e na ESNF, integrou a equipa de secretariado dos exames nacionais e das provas de equivalência à frequência durante os últimos anos de docência na Brandoa, como referido no relatório de acesso ao 5.º escalão (anexo 19).

A experiência proporcionada por esta atribuição – num contexto específico em que a sistematização de procedimentos e a responsabilização de cada elemento da equipa eram determinantes – interligou-se com o seu interesse pelos sistemas de qualidade e pelo controlo na gestão de projetos. Deste modo, o autor contribuiu para a imprescindível normalidade do secretariado (sem registo de irregularidades) e aprendeu lógicas transferíveis para outros contextos profissionais.

4.3.3. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação

Em 1997/1998, no âmbito da sua docência na ESN, o autor teve a oportunidade de participar no trabalho de campo do doutoramento do Prof. Doutor Marcos Onofre (2000). Este projeto de investigação qualitativa – sobre o conhecimento prático, a autoeficácia e a qualidade de ensino em professores de Educação Física – implicou a sua colaboração e a de duas turmas suas, durante cerca de seis meses, como objetos do estudo.

O impacto positivo que deixou no professor (autor deste relatório) e nos alunos – fruto das reflexões estimuladas e do desafio inerente à tomada de consciência no processo ensino-aprendizagem – foi notório nas atividades letivas dos dois anos seguintes, período em que voltou a lecionar alunos dessas turmas. Assim, o autor registou um maior enfoque na gestão dos períodos da aula e nos fatores críticos do PEA durante a sua prática docente. Por outro lado, a responsabilidade, a autonomia e a motivação para a prática tornaram-se mais evidentes nos alunos. No conjunto, a confiança mútua e a empatia aumentaram entre o professor e cada uma das turmas.

Esta participação de um professor de EF em investigação contextual na escola contribuiu, também, para a elevação do estatuto da disciplina na ESN, ao evidenciar o compromisso dos professores do grupo com a inovação pedagógica.

O trabalho desenvolvido no âmbito da terminologia associada ao desporto, já analisado no ponto projetos/áreas, permanece inerente quando se pretende aprofundar a ligação entre a língua portuguesa e as atividades com desportos, também no contexto educativo.

A inovação educativa introduzida em ‘O Desporto e o Mar’ passou pela interligação da comunidade escolar com os agentes associativos, sem que o controlo educativo da atividade deixasse de ser exercido pelos professores da escola, coadjuvados por outros técnicos com formação pedagógica. Os resultados da mesma podem ser aferidos pela atual relevância do tema na RAM.

4.4. Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida

Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

No seu percurso – profissional e pessoal – o autor procurou adequar a sua formação às necessidades geradas pelos contextos que vivenciou.

A realização do Curso de Especialização de Pós-Licenciatura na Especialidade de Educação Física (realizado entre 1999 e 2001 e parte do Mestrado Europeu em Educação Física) foi, em especial no âmbito docente, relevante para aferir conhecimentos profissionais e científicos. Rever o treino de jovens, em especial na área da força, foi uma das oportunidades aproveitadas. A formação, em contexto europeu, permitiu explorar a História e o Estatuto da Educação Física, áreas relevantes do seu interesse.

Para além do âmbito profissional, procurou expandir os limites do seu conhecimento e das suas experiências de modo edificante. Por todo o presente relatório, perpassam reflexões concernentes ao desenvolvimento profissional do autor e a situações específicas associadas, sendo que os projetos/áreas antes apresentados em capítulo próprio representam, também, as principais linhas do seu desenvolvimento profissional.

Consequentemente, o discurso é recentrado na formação – enquanto participante, organizador e preletor – em complemento dessa narrativa, e noutras experiências relevantes e transferíveis para o contexto educativo organizacional e de ensino. O agrupamento do seguinte conteúdo por áreas visa dar coerência adicional a esta lógica de apresentação.

Educação Física

1996 (15 a 17 de novembro) – Participante no "Simpósio Internacional de Psicologia do Desporto – Fatores Psicológicos da Relação Treinador - Atleta" – Oeiras.

1998 (22 de abril) – Participante nas "II Jornadas Médicas – Exercício Físico – Promoção da Saúde", realizadas no Auditório dos Hospitais da Universidade de Coimbra.

1998 (11 de dezembro) – “Congresso Nacional Extraordinário de Educação Física”, realizado no Pavilhão do Futuro, em Lisboa.

2000 (26 de janeiro a 5 de fevereiro) – “Curso Intensivo do Mestrado Europeu em Educação Física”, realizado em Jarandilla – Espanha.

2000 (13 a 17 de dezembro) – “8.º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa” realizado na Faculdade de Motricidade Humana, na Cruz Quebrada – Lisboa.

2000 – Coautor, com Ana Worm, do estudo comparativo com um documento belga “O Regulamento de Educação Física de 1920 – Influência de Lefebure no Regulamento e Contributo para uma Análise Contextualizada” realizado no âmbito do Mestrado Europeu em Educação Física (anexo 21).

2001 (31 de julho) – Conclusão do Curso de Especialização de Pós-Licenciatura na Especialidade de Educação Física (parte curricular do Mestrado na Especialidade de Educação Física) na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, com classificação de 16 valores.

2001 (30 de outubro) – Participante no “Seminário – Physical Education in Europe: New Challenges”, em Lisboa.

2003 (13 a 17 de abril) – Participante na vertente formativa da “XVI Sessão Anual da Academia Olímpica de Portugal”, em Idanha-a-Nova.

2006 a 2008 – Participante nos colóquios mensais do Panathlon Clube de Lisboa.

2012 (1, 2 e 3 de junho) – Preletor no VIII Fórum Saúde e Atividade Física, realizado em Santana, no tema “A dinâmica da educação no desenvolvimento de estilos de vida saudável”, com a apresentação “O segredo está na escolha...” (anexos 37 e 38).

Râguebi

1997 e 1998 – Aprovado nos cursos de formação "Preparação Pedagógica e Didática dos Professores Responsáveis Pelos Grupos / Equipas de Rugby do Desporto Escolar", ministrada pelo Dr. Olgário Manuel Leite Batista Borges, cada um no total de 30 horas, correspondentes a 1,2 créditos, em Lisboa.

1999 – Educador para as Escolas de Rugby reconhecido pela Federação Francesa de Rugby – Treino de rugby com escalões de formação.

2001 – Organizador e preletor da ação de formação de Râguebi para o grupo docente da Escola Secundária Fernando Namora.

2003 – Coordenador da edição das “Leis do Jogo – Federação Portuguesa de Rugby”.

Exploração da natureza

1993 – Preletor do tema “Funcionamento do Corpo Humano” no curso de Formação de monitores de canoagem, promovido pela Associação Distrital de Canoagem de Lisboa.

1993 – Organizador de cursos de iniciação à corrida de orientação, para a SEDES.

1997 – Aprovado no Curso de Esqui Alpino de 5 dias, ministrado na Escuela Espanola de Esqui de Sierra Nevada S. A. L., na Serra Nevada – Granada – Espanha, com obtenção do grau de "Estrella de Nieve".

1997 (21 de novembro) – Participante na ação de formação do desporto escolar – "Orientação – Organização de provas" – Escola E. B. 2, 3 da Sarrazola – Colares.

1999 (1 a 5 de março) – Curso de Esqui Alpino de 5 dias, ministrado na Estacion Invernal de Manzaneda, Galiza – Espanha.

1998 (abril) – Participante na ação de formação para responsáveis de núcleos de Atividades de Ar Livre do Desporto Escolar – "Escalada em Estruturas Artificiais".

2001 (21 de junho) – Participante no "Seminário sobre Turismo Activo e Ambiente", em Alcanena.

2002 – Coorganizador e preletor da ação de formação de Orientação para o grupo docente da Escola Secundária Fernando Namora.

2003 (14 e 15 de junho) – Vice-Diretor de Prova da pM Aventura Serra da Estrela, competição da Taça de Portugal de Corridas de Aventura, de 2002/2003 (anexo 23).

2003 (26 a 28 de setembro) – Participante no "IV Congresso Nacional de Espeleologia", em Leiria.

2004 (7 e 8 de fevereiro) – Diretor de Prova da pM Aventura Trilhos de D. Dinis, competição da Taça de Portugal de Corridas de Aventura, de 2003/2004 (anexo 24).

2004 – Coordenador da edição do livro "Prancha à Vela – Windsurf", pelo IDP.

2006 (agosto) – Aprovado como Mergulhador Amador (Marinha Portuguesa) e Open Water Diver da PADI pela Escola Cavaleiros do Mar, em Porto Santo, Madeira.

2010 (3 de novembro) – Promotor e coordenador do evento "O Desporto e o Mar", organizado pela SREC no Funchal, em parceria com uma dezena de associações, para divulgação de atividades marítimas (vela ligeira, prancha à vela, canoagem, vela adaptada, segurança marítima, pesca desportiva, biodiversidade marinha, modelos à vela e mergulho em apneia) em contexto educativo (anexo 25 e 26).

Áreas técnico-pedagógicas diversas

1988 – Aprovado no Curso de Monitores de Basquetebol, realizado pela Associação de Basquetebol de Leiria (em Porto de Mós).

1995 – Participante na ação de formação de professores – "Organização de Sistemas de Competição" – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Mário de Sá Carneiro – Camarate.

1997 – Aprovado no curso de formação "Preparação Pedagógica e Didáctica dos Professores Responsáveis Pelos Grupos / Equipas de Basquetebol do Desporto Escolar", ministrada pelo Dr. Eliseu Beja, num total de 30 horas, correspondentes a 1,2 créditos, em Lisboa.

2000 a 2008 – Coordenador da edição de diversas publicações da administração pública desportiva: "Hábitos Desportivos da População Portuguesa", "Luta – uma prática milenar", "O Desporto para Além do Óbvio", "Demografia e Jovens no Desporto", "Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva Federada", "Um olhar Sociológico sobre o Desporto no Limiar do Séc. XXI", "Regras de Jogo e Técnicas de Arbitragem – Federação de Andebol de Portugal", "Dopagem e Psicologia" (reedição), "Manual do Árbitro" (reedição).

2006 (julho) – Coautor, com Hamilton Santos, do artigo "Natação – Um desporto completo?", publicado no n.º 15 de 2006 da revista "Saúde Semanário" (anexo 34).

Gestão do desporto

1994 – Participante no Seminário Europeu de Gestão do Desporto (curso intensivo de 6 dias, em Terrenia – Pisa (Itália), com a presença de estudantes europeus de licenciatura e mestrado em gestão do desporto).

1994 – Participante no 2.º Congresso Europeu de Gestão do Desporto – Florença (Itália).

2000 (2 e 3 de novembro) – "Conferência Internacional Sobre Economia do Desporto", realizada no Auditório 3 do Instituto Superior de Economia e Gestão, em Lisboa;

2001 (10 e 11 de Maio) – Participante no "5.º Congresso de Gestão do Desporto – Os Recursos Humanos e o Desporto", realizado na Faculdade de Motricidade Humana, na Cruz Quebrada – Lisboa.

2004 (29 e 30 de janeiro) – Participante no “6.º Congresso Nacional de Gestão de Desporto”, no Tagus Park, em Oeiras.

2010 (19 e 20 de março) – Coautor, com Francisco Fernandes, do artigo “A Gestão do (no) Desporto”, publicado nas atas do Seminário Internacional “Desporto e Ciência” 2010, da Universidade da Madeira (anexo 35).

Europa

1992 (novembro) – Participante nos Encontros Internacionais SEDES, subordinados ao tema “Europa para onde vais?”.

1994 – Participante no curso “Construção de uma Europa”, organizado pela SEDES

1994 (maio) – Visita de estudo a Estrasburgo, em contacto com o Conselho da Europa, para conhecimento do modo de funcionamento das instituições da Comunidade Europeia.

2004 – Coordenador da edição do livro “Ano Europeu da Educação pelo Desporto 2004”, pelo IDP.

2005 (1 de abril) – Participante na “Conferência Internacional – A Identidade Desportiva no Espaço Europeu, Livre Circulação de Desportistas na União Europeia, Livre Circulação de Desportistas na União Europeia” – ISCSP, em Lisboa.

2005 (31 de maio, 1 e 8 junho) – Responsável pela promoção, divulgação, acompanhamento e avaliação interna das sessões de formação “As Fontes de Informação da União Europeia” ministrada pelo Centro de Informação Europeia Jacques Delors, em Lisboa, para o IDP.

2011 (11 a 17 de julho) – Responsável pela área da comunicação social do Congresso Europeu de Psicologia do Desporto da FEPSAC (www.fepsac2011madeira.com – PRESS), realizado no Funchal.

2011 – Responsável da SREC pelo acompanhamento das comemorações dos “25 anos de adesão de Portugal à União Europeia”, em que estiveram incluídos eventos como os Jogos do Desporto Escolar, a Semana Regional das Artes, o I Colóquio Internacional: Globalização, União Europeia e Regiões Ultraperiféricas.

Controlo e Qualidade

2004 (25 e 26 de novembro e 14 de dezembro) – Participante na ação de formação “Conceitos Gerais de Contabilidade, Informação Financeira e Controlo”, realizado pelo Instituto do Desporto de Portugal no Complexo Desportivo da Lapa, em Lisboa.

2006 (30 e 31 de outubro, 9, 10 e 17 de novembro) – Aprovado no Curso de “Facilitadores da Qualidade – Promover e dinamizar processos de autoavaliação, segundo o Modelo de Excelência da ESQM (European Foundation for Quality Management), conducentes a melhorias relevantes das organizações”, num total de 35 horas, da Associação Portuguesa da Qualidade, em Lisboa.

2009 (9 a 13 de novembro) – Participante no curso de “Gestão da Qualidade”, segundo as normas de referência: ISO 9000 (1.1/ND09), num total de 36 horas, da SREC, no Funchal, Madeira.

Tecnologia

2001 (9 a 11 de abril) – Participante no curso “Produção de Páginas Internet”, realizado no Instituto Nacional de Administração, num total de 18 horas.

2002 – Aprovado com 16 valores no curso de Programação de Computadores (Visual Basic) do Instituto Nacional de Administração, correspondente a 4 unidades de crédito.

2006 (23 a 28 de novembro) – Aprovado no curso de “Gestão de Projetos em Microsoft Project”, com 36 horas de formação e classificação de Muito Bom (escala de Insuficiente a Muito Bom), da Significado – Consultoria, Formação e Informática, Lda, em Lisboa.

2010 (20 a 28 de setembro) – Participante no módulo de formação “Excel Avançado”, com 21 horas (24.1/PND/10), da SREC, no Funchal, Madeira.

Terminologia

2000 a 2004 – Coordenador editorial do Boletim Desporto em Português de edição do CEFD, depois IDP.

2002 (25 e 26 de janeiro) – Participante na “Conferência Internacional sobre Terminologia – Factor Estratégico de Qualidade e Desenvolvimento na Economia Global”, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

2004 – Coautor, com Rui Miguel Gouveia, de “Contribuição para a Clareza Discursiva? – Os Numerais Ordinais” no Boletim Desporto em Português (n.º 3, volume 4) (anexo 32).

2004 (15 de abril) – Preletor na Conferência Internacional “Os Novos Desafios da Informação Desportiva”, com apresentação do projeto “Terminologia do Desporto” do Instituto do Desporto de Portugal, no Hotel Tivoli Tejo, em Lisboa (anexo 33).

2005 (setembro) – Autor do artigo “Necessidades de Produção Terminológica em Sectores: projeto de desenvolvimento da terminologia do desporto”, publicado no Número Especial da revista Terminómetro dedicado à “Terminologia em Portugal e nos países de Língua Portuguesa em África”.

2006 (7 a 10 de novembro) – Coautor, com Margarita Correia e Amália Rocha, do artigo “A terminologia do judo no âmbito do projeto Terminologia do Desporto”, publicado nos Anais do X Simpósio da RITerm (Rede Ibero-americana de Terminologia).

Línguas e cultura

1988 – Conclusão do “Diplome de L’Alliance Française de Paris” (6.º ano de Francês).

2004 (6,7,8 e 18 de outubro) – Participante na “Ação de formação do Porbase 5”, ministrado pela empresa Mind, na Biblioteca Nacional do Desporto.

2004 (7 de dezembro) – Participante na Conferência “A Língua Portuguesa: Presente e Futuro”, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.

2011 (28 de fevereiro) – Promotor e coordenador do Colóquio regional sobre a aplicação do Acordo Ortográfico “Como usar a nova ortografia?”, realizado no Madeira Tecnopolo, Funchal, (perante quase 700 participantes) com a coordenadora do Portal da Língua Portuguesa e do Vocabulário Ortográfico do Português – Margarita Correia (anexo 30).

2012 – Aprovado no “Curso de Mandarim – nível básico” num total de 50 horas de formação e classificação de Excelente; pelo Centro de Desenvolvimento Académico, da Universidade da Madeira.

Outros contextos

2004 (31 de maio a 4 de junho) – Participante no curso “Liderança e Gestão de Equipas na Administração Pública”, do CINAT, ministrado no Complexo Desportivo da Lapa.

2011 (2 de fevereiro) – Organizador da formação sobre Segurança e Emergência para alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Pena (Funchal).

2011 (18 de fevereiro) – Participante no seminário de formação “Gestão de Conflitos e Negociação: Competências Estratégicas”, com 3 horas, da SREC, no Funchal, Madeira.

2011 (maio) – Autor do artigo “O Escutismo e a Cidadania” na Revista Flor de Lis do Corpo Nacional de Escutas (anexo 36).

Deste modo, a diversidade de temáticas e de contextos de formação, bem como de papéis assumidos pelo autor têm ampliado, continuamente, as áreas passíveis de desempenho profissional, ao mesmo tempo que reforçam as anteriores por via do maior número de ferramentas que passa a ter ao seu dispor. Por outro lado, os conhecimentos e as competências específicos da docência em Educação Física não poderão ser desenvolvidos, profundamente, se não forem apoiados na prática docente. Consciente de que ao voltar a lecionar terá de apostar em formação específica na área técnico-pedagógica, por uma questão de atualização didática, o autor considera que, nestas formações que realizou, foi recolhendo contributos para ser um melhor professor.

5. Reflexão Final

No contexto educativo, em particular na Educação Física, o processo de ensino-aprendizagem é fulcral no desenvolvimento do aluno, pelo que o trabalho do professor emerge como determinante. Assim, a motivação para a lecionação e a capacidade para o fazer são dois aspetos que o professor deverá cuidar na sua profissão, de modo a poder conduzir, cabalmente, esse processo.

No percurso pessoal e profissional do autor confluíram, do modo apresentado, a busca da motivação e o empenho no aperfeiçoamento de conhecimentos e capacidades. Tendo laborado em diferentes organizações, recolheu experiências e cultivou relações que se revelaram importantes em contextos diferentes dos iniciais. A sua docência em Educação Física foi, deste modo, o esteio da sua participação noutros projetos profissionais significantes para a sua vida.

Nesse caminho, pôde entender que, quando se almeja um propósito, a cooperação pessoal e institucional segue a par com a responsabilidade individual e organizacional. A escola – enquanto organização com o desígnio da educação – pode e deve prosseguir nesta lógica construtiva.

Assim, a realização deste relatório proporcionou ao autor um período de ponderação sobre os seus interesses profissionais e pessoais, fazendo recrudescer a perspetiva pedagógica latente na forma como exerce as suas funções e atribuições presentes.

Desta forma, o autor julga ter cumprido os três objetivos essenciais a que se propôs com este documento. Apresentou um relatório pormenorizado da sua atividade profissional, segundo os preceitos estabelecidos; efetuou uma reflexão orientada sobre o seu percurso; e concorreu para a elevação da Educação Física enquanto espaço educativo.

Um eventual regresso à docência trará novos e antigos desafios ao autor, que passarão, decerto, pela adequação da sua prática profissional às alterações contextuais e às inovações pedagógicas.

Contribuir para a Educação pertence aos seus propósitos pessoais, independentemente das funções que venha a cumprir, pelo que o autor pretende manter a sua ligação a organizações e/ou a iniciativas com valências educativas.

Contributos subsequentes ao processo de reflexão

O autor acredita, profundamente, na necessidade de integração do trabalho entre os professores de Educação Física e os colegas de outras áreas do conhecimento; tanto para melhorar, objetivamente, a eficácia do ensino, como para reforçar, paulatinamente, o estatuto da Educação Física, melhorando a visibilidade da disciplina no desenvolvimento dos alunos e a relevância dos seus profissionais na vida das escolas.

A importância de diversificar a formação técnica e pedagógica, para garantir o ecletismo da atividade letiva em Educação Física, bem como a disponibilidade para encarar as dificuldades e investir na autoformação foram, são e serão os fatores determinantes para a superação pessoal e para a ampliação dos limites de competência.

É no espaço fulcral da gestão da autonomia docente que se faz a diferenciação entre função e profissão. Se o processo de ensino-aprendizagem deve ser central na educação, o reconhecimento da autonomia pedagógica do professor pela estrutura administrativa e a assunção/avocação dessa autonomia pelo docente devem ser procedimentos claros e concomitantes.

Prospetivamente, uma eventual redução do indivíduo – em especial de um ser humano em desenvolvimento – a um mero ser metabólico será, no entendimento ontogénico e filogénico do autor, um enviesamento perigoso da Educação Física. No seu entendimento, a Educação Física deverá centrar-se em ensinar o que não poderá ser aprendido, com a mesma qualidade, noutro espaço/tempo do percurso de um indivíduo escolarizado, valorizando o contexto educativo e os períodos de desenvolvimento do ser humano.

Iniciativas que transcorram a comunidade educativa, com objetivos estratégicos para a sociedade, e que a interliguem à realidade perieducativa são fundamentais para o estatuto social da Educação Física. A gestão da visibilidade – nos vários espaços de afirmação pública – contribui para a sustentabilidade, a eficácia, o alcance e a persistência dos projetos, pelo que assoma como essencial.

6. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Alvide.** *Sítio institucional.* <<http://www.esalvide.edu.pt>> (consultado em 10 de dezembro de 2012).
- Alves, J. E.** (2012). *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas: Estudo jurídico comparativo dos Modelos de Organização da Escola Pública, na Madeira, em Portugal continental e em Espanha (Andaluzia).* Coimbra: Datajuris.
- Aranha, A. & Teixeira, N.** (2007). Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar em adolescentes. *Boletim SPEF*, n.º 32. 21-30.
- Bayo, I.** (2008). A classificação da EF na média do ensino secundário para efeito de ingresso no ensino superior – Um falso enigma!. *Boletim SPEF*, n.º 33. 129-137.
- Bom, L. [et al.]** (1991). *Educação Física: organização curricular e programas – 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.* DGEBS-SERE, Ed. Ministério da Educação.
- Carvalho, L. M.** (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite. *Boletim SPEF*, n.º 13. 11-37.
- Carvalho, L. M.** (2002). *Oficina do Colectivo: Narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986).* Lisboa: EDUCA & SPEF.
- Cuban, L.** (1992). Curriculum stability and change. Ph. Jackson, Ed., *Handbook of Research on Curriculum.* New York: Macmillan, pp. 216-247.
- Direção Regional de Estatística** (2012). *Madeira em Números – 2011.* Funchal: D.R.E.
- Escola Secundária Fernando Namora** (1999). *Projecto Educativo de Escola – anos lectivos de 1999/2000 - 2001/2002.* Brandoa: E.S.F.N.
- Instituto Nacional de Estatística** (2001). *Censos 2001: resultados definitivos, XIV recenseamento geral da população – Lisboa.* 4.º Vol, Lisboa: I.N.E.
- Instituto Nacional de Estatística.** *Portal institucional.* <<http://www.ine.pt/xportal>> (consultado em 11 e 12 de novembro de 2012).
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L.** (2001a). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º Ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L.** (2001b). *Programa Nacional de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Junta de Freguesia da Brandoa.** *Sítio institucional.* <<http://www.jf-brandoa.pt>> (consultado em 12 e 14 de dezembro de 2012).
- Junta de Freguesia de Alcabideche.** *Sítio institucional.* <<http://www.jf-alcabideche.pt>> (consultado em 10 de dezembro de 2012).
- Junta de Freguesia de Camarate.** *Sítio institucional.* <<http://www.jfcamarate.pt>> (consultado em 12 de dezembro de 2012).
- Marques, A., Martins, J. & Santos, F.** (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim SPEF*, n.º 36. 63-72.
- Martins, J., Marques, A., Diniz, J. & Carreiro da Costa, F.** (2010). Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim SPEF*, n.º 35. 87-98.
- Martins, G.** (2009). *Perfil instrucional do estudante estagiário de Educação Física em aulas de atletismo – Análise das dimensões objectivo, direcção e conteúdo do feedback pedagógico.* Monografia de Seminário. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M.** (2000). *Currículo: Factos e significações.* Porto: ASA Editores.
- Oliveira, C. C.** (2002). Perspectivas holistas na Educação para a Saúde. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.* n.º 6 (vol. 8) ano 6.º. 39-46.

- Onofre, M.** (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Onofre, M.** (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, n.º 26-27. 55-66.
- Pereira, Carreiro da Costa & Diniz** (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim SPEF*, n.º 34. 83-94.
- Ramos, A. B.** (2010). Uma reflexão baseada na avaliação formativa. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 15, N.º 147, Agosto <<http://www.efdeportes.com/efd147/uma-reflexao-baseada-na-avaliacao-formativa.htm>> (consultado em 15 de dezembro de 2012).
- Secretaria Regional da Educação e Cultura** (2010). *Apresentação do ano lectivo 2010-2011*. <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=DeB-6lijcfk%3d&tabid=2321&language=pt-PT>> (consultado em 10 de dezembro de 2012).
- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos** (2012a). *Anuário 2011 – Estatísticas da Educação e do Desporto 2010/2011*. Gabinete do Secretário, Observatório do Sistema Educativo da RAM. Funchal: S.R.E.
- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos** (2012b). *Programa do Desporto Escolar – Ano letivo 2012-2013*. Direção Regional de Educação, Direção de Serviços do Desporto Escolar. Funchal: S.R.E.
- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos** (2012c). *Programa de Atividades – 1º ciclo do Ensino Básico – Ano letivo 2012-2013*. Direção Regional de Educação, Direção de Serviços do Desporto Escolar. Funchal: S.R.E.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física** (2007). Parecer da Sociedade Portuguesa de Educação Física sobre o programa de Educação Física do Ensino Secundário. *Boletim SPEF*, n.º 32. 145-150.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física** (2013). *Reação da SPEF e do CNAPEF ao DN 24-A/2012 de 6 de dezembro*. <<http://www.spef.pt>> (produzido em 23 de janeiro de 2013).
- União Europeia** (2010). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira M. & Sottero Boto** (2009). *Motivação para a prática e não prática no desporto escolar*. O Portal dos Psicólogos. <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>> (produzido em 15 de outubro de 2010).

7. Anexos

Dados Estatísticos

Anexo 1. Estatística sobre as três freguesias (dados do INE – Censos 2001)

Escola Secundária Fernando Namora

Anexo 2. ESNF – Projeto educativo da Escola Secundária Fernando Namora (1999-2000 e 2000/2001)

Anexo 3. ESNF - rotação dos espaços em 2007-2008

Anexo 4. ESNF – Unidade de ensino para pisos duros (Bitoque-*Rugby*)

Anexo 5. ESNF – Plano curricular plurianual de basquetebol

Anexo 6. ESNF – Grelhas de observação na avaliação em exercício-critério

Anexo 7. ESNF – Tabela de avaliação de uma turma por período

Anexo 8. ESNF – Ficha de presenças de uma turma

Anexo 9. ESNF – Regulamento e protocolo da Insígnia do Valor Físico

Anexo 10. ESNF – Tabela de classificação de resultados da Insígnia do Valor Físico

Anexo 11. ESNF – Formulário dos melhores resultados por turma/professor na Insígnia do Valor Físico

Anexo 12. ESNF – Protocolo dos testes físico-motores de Educação Física

Anexo 13. ESNF – Defesa de uma nota de Educação Física

Escola Secundária de Alvide

Anexo 14. ESA – Projeto do Desporto Escolar 1994-1995

Anexo 15. ESA – Desporto Escolar e encarregados de educação

Anexo 16. ESA – Regulamento do Voleibol de 4

Anexo 17. ESA – Solicitação de apoio ao Jumbo de Cascais

Anexo 18. ESA – Solicitação de apoio à Federação Portuguesa de Ciclismo

Relatórios-síntese para subida de escalão

Anexo 19. Relatório de acesso ao 5.º escalão

Anexo 20. Relatório de acesso ao 6.º escalão

História e Estatuto da Educação Física

Anexo 21. Mestrado – Regulamento Oficial de Educação Física de 1920

Anexo 22. Mestrado – Análise curricular de um diploma legal

Desporto de aventura

Anexo 23. Imagens do portal Portugal Ecoaventura – Serra da Estrela (2003)

Anexo 24. Imagens do portal Portugal Ecoaventura – Leiria (2004)

Administração Pública Educativa Regional

Anexo 25. SREC – Imagens do portal ‘O Desporto e o Mar’ (2010)

Anexo 26. Artigo no Diário de Notícias do Funchal sobre ‘O Desporto e o Mar’ (2011)

Anexo 27. SREC – Imagens da página de apresentação do ano letivo 2010-2011

Anexo 28. SREC – Portefólio de apresentação do ano letivo 2010-2011

Anexo 29. SREC – Portefólio de apresentação do ano letivo 2011-2012

Anexo 30. SRE – Imagens da página sobre a nova ortografia

Autorias diversas

Anexo 31. Boletim Desporto em Português – n.º 1 de 2003

Anexo 32. Boletim Desporto em Português – n.º 3 de 2004

Anexo 33. Artigo ‘Terminologia do Desporto’ na Revista Desporto

Anexo 34. Artigo 'Natação – um desporto completo?' no Saúde Semanário

Anexo 35. Comunicação no Seminário Internacional – Desporto e Ciência 2010

Anexo 36. Artigo 'O Escutismo e a Cidadania' na Revista Flor de Lis

Anexo 37. Comunicação no VIII Fórum Saúde e Atividade Física – Santana Cidade Ativa 2012

Anexo 38. Programa do VIII Fórum Saúde e Atividade Física – Santana Cidade Ativa 2012

Outros

Anexo 39. Plano de estágio de funcionário no CEFD